

3 **Diverse intensità di focalizzazione sulla forma**

Sommario 3.1 Studi meta-analitici sull'efficacia delle diverse opzioni di focalizzazione. – 3.2 *Focus on Meaning*. – 3.2.1 Audiovisivi e tecnologie digitali. – 3.2.2 *Task Based e Task Supported Language Teaching*. – 3.2.3 *Content and Language Integrated Learning*. – 3.2.4 Sintesi del *Focus on Meaning*. – 3.3 Il *Focus on Form*. – 3.3.1 *Enhanced Incidental Learning*. – 3.3.2 *Input Flood*. – 3.3.3 *Textual Enhancement*. – 3.3.4 Il trattamento dell'errore. – 3.3.5 *Language-related episodes*. – 3.4 Sintesi del *Focus on Form*. – 3.5 *Focus on Forms*. – 3.5.1 L'unità didattica e l'unità di acquisizione. – 3.5.2 Laboratori di *Éveil aux langues*. – 3.5.3 Applicazioni della Linguistica cognitiva e dell'*Embodiment*. – 3.6 Sintesi del *Focus on Forms*.

Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience.

David Kolb, *Experiential Learning*, 41

L'apprendimento di una L2 ha caratteristiche cognitive, psicologiche e sociali accomodabili all'interno del paradigma epistemologico del costruttivismo.¹ Il soggetto non impara perché imita o assimila passivamente la L2 per come essa si manifesta nell'ambiente a lui circostante; chi impara è, piuttosto, un agente attivo, creativo e intenzionale, che estrapola 'a modo suo' – dunque con i suoi limiti, le sue caratteristiche e i suoi scopi – la conoscenza linguistica

¹ Cf. Caon 2022, 33; Balboni 2008a, 29 ss.; van Lier 2004; Nassaji, Tian 2018.

dall'esperienza soggettiva e intersoggettiva che compie nel mondo. Il dato ambientale diventa così fenomeno psichico, con scarti anche ragguardevoli fra la realtà oggettiva (l'input, vedi § 1.1) e la realtà mentale (l'*intake*, vedi § 1.5). Il sapere linguistico così costruito può essere messo alla prova ed eventualmente ristrutturato grazie all'interazione con altri parlanti: come visto nel § 2.1.2, l'attività dialogica è fondamentale per la focalizzazione sulla forma e, conseguentemente, per aprire spazi di sviluppo positivo dell'interlingua.

Seguendo la prospettiva costruttivista, le opportunità di apprendimento² di una L2 sono innumerevoli e non sono riducibili solo a quello che avviene in classe: è possibile imparare una lingua non materna (anche) grazie ad attività non finalizzate allo studio, che chiameremo informali (Pavesi, Ghia 2020; Dressman, Sadler 2020). Il contesto dell'apprendimento informale è molto ampio, poiché copre una molteplicità di ambienti al di fuori della classe, ed è caratterizzato da un buon controllo dell'apprendente, che decide quando, quanto e come usare la L2 (Benson 2011, 2021). Guardare un film o ascoltare una canzone in lingua straniera, partecipare a chat su un social media, così come dialogare del più e del meno in L2 con un amico o con una persona conosciuta online sono opportunità di apprendimento informale, definito come segue da Rogoff et al. (2016, 358):

informal learning has some shared features across many settings: It is nondidactic; is embedded in meaningful activity; builds on the learner's initiative, interest, or choice (rather than resulting from external demands or requirements); and does not involve assessment external to the activity.

Tali opportunità, generalmente gradite dall'apprendente, favoriscono la ricezione e l'uso monologico e/o dialogico della L2 (cf. Leone 2023; Caruana 2021); può così avvenire che si imparino incidentalmente, ovvero senza sforzo e volontà (Hulstijn 2003; Pavesi, Ghia 2020), alcuni tratti della L2 e che si sviluppino anche una certa consapevolezza epi- o metalinguistica di ciò che in questo modo si è appreso (Loewen, Sato 2024, 57 ss.).

Opportunità di apprendimento incidentale possono avvenire anche in classe (Rastelli 2009, 54): accanto ad attività massimamente focalizzate sull'analisi formale della lingua e sulla sua memorizzazione – il

² Facciamo riferimento, qui, alle cosiddette *learning affordances* (van Lier 2004), ovvero alle opportunità di apprendimento nate dalla relazione che, via via, il soggetto costruisce con il mondo a sé circostante. Ogni elemento dell'ambiente linguistico vissuto dall'apprendente può costituire un'occasione per imparare: sta all'apprendente riconoscere tali occasioni come delle 'offerte' (*affordances*, appunto) utili per imparare, e coglierle come tali. In questo, l'intervento dell'insegnante può essere determinante: aiutare gli studenti a riconoscere le *learning affordances* può essere cruciale per favorire lo sviluppo interlinguistico.

polo 'formale' delle opportunità di apprendimento – accadono, di norma, momenti di conversazione libera, di dialogo spontaneo su un tema dibattuto in aula – anche sulla grammatica oggetto di insegnamento esplicito –, oppure possono essere ascoltate canzoni o fatti vedere video o film.³ Inoltre, come abbiamo visto nel § 2.1.1, si mettono sovente in atto pratiche intenzionali di apprendimento spontanee e non pianificate, come la negoziazione del significato durante l'interazione fra studenti o fra docente e studenti, che permettono di focalizzare le forme e le funzioni linguistiche non chiare, favorendone l'apprendimento. Infine, l'ormai pervasiva disponibilità delle tecnologie offre ampie risorse, più o meno informali, per supportare l'apprendimento di una lingua straniera; le tecnologie ma anche, sempre più, la consapevolezza di tanti docenti che i confini fra la classe e il mondo sono vieppiù sfumati mettono così in discussione la canonica polarizzazione fra apprendimento formale e informale e deputano a favore di una visione più fluida dell'insegnamento, che sarebbe sostenuto da opportunità incidentali anche in ambienti formali:

la distinzione tra apprendimento formale [...] e informale, che mette in stretta connessione contesto e modalità di apprendimento, è ormai superata: l'intenzione (o meno) di apprendere e il contesto, inteso come spazio fisico, in cui si impara non spiegano infatti l'eterogeneità dell'esperienza di apprendimento che può attuarsi in modi informali anche in ambienti istituzionali. (Leone 2023, 13)

Tutte le possibilità educative che si collocano lungo il *continuum* informale-formale sono considerate utili dall'Approccio comunicativo: proporre in aula diversi tipi di focalizzazione sulla forma, favorire momenti di uso della lingua a focalizzazione zero e creare efficaci collegamenti fra il mondo della classe e quello della vita, spingendo gli studenti a esplorare l'ambiente linguistico a loro circostante, sono scelte pedagogiche vincenti, sia perché stimolano l'agentività verso la L2, sia perché ne favoriscono l'esplorazione strutturale,⁴ entrando

³ Cf., *inter alia*, per proposte e attività Martari 2019; Caon 2023.

⁴ Sono interessanti le proposte di esplorazione della grammatica della propria L1, di una L2 oggetto di insegnamento o di altre lingue non studiate formalmente estese da glottodidatti e linguisti in anni recenti, sulla scorta dell'idea induttiva di studio e riflessione grammaticale. Tali proposte hanno lo scopo di aiutare l'apprendente a rendersi conto attivamente e costruttivamente di come funziona una lingua, guardandoci dentro, facendo ipotesi e raccogliendo dati, similmente a quanto farebbe un ricercatore (Lo Duca 2004; Andorno, Sordella 2020). Durante il lavoro di analisi e riflessione grammaticale induttiva sollecitato da queste proposte, nascono sovente momenti di apprendimento informale, in cui gli studenti parlano fra loro, si confrontano su aspetti della grammatica che non sono oggetto pianificato di insegnamento e, in generale, usano attivamente la lingua (L1 o L2 che sia, cf. Galetto 2024), a conferma di quanto una didattica attiva, che metta al centro l'apprendente, possa innescare tutti i tipi di apprendimento.

in contatto con le sue caratteristiche, la sua variazione e il suo valore comunicativo più reale.

Questa consapevolezza ha portato a non concettualizzare *Focus on Meaning* (FonM), *Focus on Form* (FonF) e *Focus on Forms* (FonFs) come tre costrutti pedagogici dai confini netti né, tanto meno, in opposizione fra loro. Sono, piuttosto, opzioni pedagogiche che gradualmente si compenetrano, posizionabili lungo un gradiente che si muove fra i due *continuum* dell'intrusività comunicativa e del tipo di apprendimento favorito, come si può apprezzare nella figura 1.

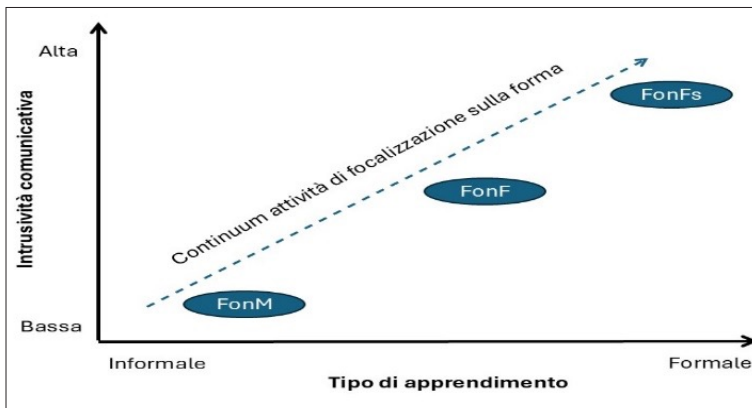


Figura 1 Modulazione della focalizzazione sulla forma

Combinare in un corso di lingua attività a diverso livello di focalizzazione significa dare una natura dinamica all'insegnamento, alternando scientemente momenti massimamente formali, come una spiegazione grammaticale, a momenti di fruizione e uso linguistico più libero, passando da fasi dialogiche in cui si facilita la negoziazione intersoggettiva di significati e forme linguistiche. Il docente, in questa prospettiva, è regista della relazione fra chi apprende e la lingua che sta apprendendo (Balboni 2015, 104 ss.) e attua questo ruolo combinando attività e proposte che permettano un apprendimento sia incidentale sia intenzionale, graduando adeguatamente le modalità di attenzione alla forma.

L'efficacia di questa prospettiva, che mantiene saldamente come sfondo il mondo della comunicazione e della significatività semiotica, è ben testimoniata da diversi documenti programmatici che riassumono i principi acquisizionali e pedagogici a cui una buona

glottodidattica dovrebbe fare riferimento. I dodici principi⁵ elaborati da R. Ellis (2014) postulano che l'istruzione linguistica debba essere principalmente focalizzata sul significato (principio nr. 2) senza però trascurare l'offerta di momenti di focalizzazione sulla forma (principio nr. 3) senza i quali, come abbiamo visto nel § 2.3.3, l'apprendimento rimane imperfetto; inoltre, il principale obiettivo dell'insegnamento deve essere lo sviluppo di una conoscenza implicita della L2 (principio nr. 4) che è costruibile principalmente grazie ad attività con uno sfondo comunicativo forte, tendenti al polo del FonM; la competenza metalinguistica fa parte degli obiettivi dell'insegnamento e deve essere esercitata (principio nr. 4), tenendo però conto delle caratteristiche individuali degli apprendenti (età, attitudine, stili di apprendimento etc., principio nr. 9) e del loro stadio acquisizionale (principio nr. 6). L'interazione, l'esposizione all'input e l'uso della lingua (principi nr. 6-8) sono tutti e tre fattori fondamentali per l'apprendimento, e un buon corso di lingua dovrebbe dare l'opportunità di sfruttarli adeguatamente, scegliendo fra proposte pedagogiche a diverso livello di focalizzazione.

3.1 Studi meta-analitici sull'efficacia delle diverse opzioni di focalizzazione

Sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, sulla scia delle innovazioni nella ricerca pedagogica e linguistico/acquisizionale di cui abbiamo detto nel § 2.3, nasce il paradigma della *Instructed Second Language Acquisition* (ISLA, in italiano Didattica Acquisizionale) che, seguendo il metodo empirico, verifica le ricadute acquisizionali dell'insegnamento usando due ordini di dati: i marcatori comportamentali, come i giudizi di grammaticalità o i test di competenza linguistica, e i marcatori cognitivi, come i movimenti oculari e le risposte elettrofisiologiche del cervello durante l'esecuzione di compiti linguistici (cf. Nuzzo, Rastelli 2011). Appartengono a questo ambito epistemologico gli studi che verificano empiricamente se, come e in quale misura ciò che si insegna viene acquisito e quali sono le variabili che concorrono a modulare l'efficacia dell'intervento didattico sull'apprendimento.⁶ Una messe ragguardevole di lavori sperimentali

⁵ Per economia argomentativa non riassumiamo, qui, tutti i dodici principi estesi da R. Ellis, che possono però essere consultati in due sue pubblicazioni (2005; 2014). In ambito italiano, indicazioni operative simili a quelle estese da R. Ellis sono nel Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali (Rastelli, Bagna 2020).

⁶ La lettura attenta di alcuni studi condotti in ambito italiano (cf., *inter alia*, Whittle, Nuzzo 2015; Nuzzo, Gauci 2015; Rastelli 2011; Bettoni, Di Biase 2007; Grassi, Mangiarini 2010) mette in luce anche le criticità di questo paradigma di ricerca a cui, qui, facciamo solo accenno. In primo luogo, è proprio la natura sperimentale degli studi a

o semi-sperimentali è stata dedicata a soppesare l'efficacia degli interventi didattici volti a favorire la focalizzazione sulla forma all'interno della classe di lingua. Se, inizialmente, gli sforzi di ricerca vertevano sull'efficacia *tout-court* della *Form-Focussed Instruction* (vedi § 2.3.3) rispetto ai metodi comunicativi forti a focalizzazione zero, in poco tempo l'agenda di ricerca della ISLA si è spostata verso lo studio analitico dell'efficacia differenziale di tecniche più o meno intrusive e/o più o meno formali, e la conseguente fattorizzazione delle variabili linguistiche e cognitive che ne modulano l'efficacia:

the debate regarding the overall effectiveness of instruction, which prevailed in the early days in the field of instructed second language acquisition [...], has increasingly shifted toward the relative efficacy of different types of instruction along an explicit/implicit continuum [...], and toward more specific issues that may affect instructional outcomes, such as the type of language feature and the type of treatment. (Goo et al. 2015, 443-4)

I risultati delle numerose ricerche di ISLA sono stati riassunti in alcuni *paper* di meta-analisi che soppesano gli effetti che le diverse opzioni di focalizzazione sulla forma hanno sull'apprendimento, in particolar modo – ma non esclusivamente – della grammatica. Per valutare l'efficacia differenziale delle scelte pedagogiche scrutinate, le meta-analisi prendono in particolare considerazione la forza della relazione (*effect size*), una misura statistica che restituisce il livello di incidenza dell'effetto della variabile dipendente (il tipo di trattamento didattico) sulla variabile indipendente (l'apprendimento del tratto della L2 su cui il trattamento è stato applicato): un *effect size* grande⁷ indica che l'insegnamento ha avuto un effetto robusto sull'apprendimento.

Il primo studio meta-analitico che passiamo in rassegna è a firma di John Norris e Lourdes Ortega ed è stato pubblicato nel 2000 sulla rivista *Language Learning*. I due autori hanno selezionato 49 ricerche sperimentali che coinvolgono undici L2 e svariati loro aspetti della grammatica; gli studi sono stati selezionati in base alla loro robustezza e coerenza metodologica e sono stati pubblicati fra il 1980

fornire sovente risposte limitate e non sempre esaustive: un insegnante deve necessariamente saper gestire processi complessi, certamente più articolati dell'insegnamento di un singolo elemento linguistico tramite un'unica tecnica o metodologia. I risultati delle ricerche di Didattica Acquisizionale devono, quindi, essere accomodati in indicazioni didattiche più ampie, dando così forma ai presupposti di una prassi d'insegnamento consapevole.

⁷ Negli studi considerati dalle meta-analisi che riportiamo in questo paragrafo, la forza della relazione è stimata grazie a due misure: la *d* di Cohen e la *g* di Hedges. In entrambi i casi, effetti nulli si hanno quando $0 < d/g < 0,2$; effetti scarsi quando $0,2 < d/g < 0,5$; effetti medi quando $0,5 < d/g < 0,8$; effetti forti quando $d/g > 0,8$.

e il 1998. I risultati indicano un maggior impatto sull'apprendimento dei trattamenti espliciti (FonF e FonFs) rispetto a quelli impliciti (FonM): l'*effect size* dei primi è $d=1.13$, dunque molto alto, contro un $d=.054$ dei secondi, che ricade nella fascia degli effetti medi. Inoltre, le tecniche di *Focus on Form*, dunque meno intrusive nella comunicazione (cf. *supra*), hanno dato risultati migliori delle loro controparti di FonFs, dunque più intrusive (rispettivamente $d=1.22$ vs. $d=1.08$).

Il secondo saggio metanalitico che prendiamo in considerazione è a opera di Nina Spada e Yasuyo Tomita ed è stato pubblicato nel 2010 sulla rivista *Language Learning*.

Spada e Tomita hanno analizzato 41 studi – dieci dei quali presenti anche nella meta-analisi di Norris e Ortega – e li hanno fattorizzati sulla base di tre parametri: 1) focalizzazione sulla forma più o meno esplicita; 2) grado di complessità delle forme grammaticali oggetto di insegnamento;⁸ 3) il tipo di test usato negli studi per verificare l'apprendimento: sono stati distinti test con focus grammaticale e test più olistici, composti da prove di produzioni linguistiche libere. Anche in questo studio, gli interventi di focalizzazione sulla forma più espliciti hanno dato risultati migliori del *Focus on Meaning*, sia nei test somministrati pochi giorni dopo la fine dei trattamenti pedagogici (esplicito $d=.08$ vs. implicito $d=0.34$) sia nei test somministrati a più tempo dai trattamenti (esplicito $d=1$ vs. implicito $d=0.54$).⁹ In linea con lo studio di Norris e Ortega (2010), anche la meta-analisi di Spada e Tomita rivela effetti forti dell'istruzione esplicita ed effetti medi dell'istruzione implicita sull'apprendimento della grammatica.

Tuttavia, le autrici hanno evidenziato una possibile sovrastima dell'efficacia dell'istruzione esplicita dovuta alla sua maggiore rappresentazione nel campione di studi analizzati rispetto alla controparte implicita. Un altro possibile problema metodologico della meta-analisi di Spada e Tomita – anche questo segnalato dalle stesse autrici – pertiene alle misure usate per elicitarne i dati, nella maggior parte dei casi test *pen and pencil* focalizzati esplicitamente sulla grammatica; prove di questo tipo potrebbero aver di molto minimizzato i risultati dell'istruzione implicita, di norma maggiormente apprezzabile grazie a misure di *testing* più olistiche.

Più recentemente, la meta-analisi di Jaemyung Goo et al., pubblicata nel 2015 in un volume collettivo sull'apprendimento implicito ed

⁸ L'operativizzazione di questo parametro ha seguito il criterio di complessità cognitiva di Hulstijn e De Graaf (1994), calcolato sulla base del numero e del tipo di criteri che l'apprendente deve considerare per arrivare alla forma corretta. Spada e Tomita (2010, 267) lo esemplificano così: «if the formation of the plural suffix in language X contains more steps to arrive at the correct form than language Y, then the plural suffix can be considered a more complex form to learn in language X».

⁹ Per brevità espositiva, riportiamo qui le medie degli *effect size* dei trattamenti su strutture complesse e semplici.

esplicito delle lingue a cura di Patrik Rebuschat, ha fatto tesoro dei lavori di Norris e Ortega (2000) e di Spada e Tomita (2010), affinandone metodologia e domande di ricerca. Il campione di studi passato in rassegna da Goo et al. è composto da 34 papers, undici dei quali si sovrappongono al campione di Norris e Ortega (2000).

I risultati hanno confermato ancora una volta gli effetti complessivamente positivi che un aiuto alla focalizzazione sulla forma porta all'apprendimento: gli *effect size* degli interventi di FonF e FonFs – in questo studio non distinguibili fra loro – sono più ampi di quelli di solo FonM (rispettivamente $g=1.31$ e $g=0.83$). Tuttavia, a differenza delle precedenti meta-analisi, Goo et al. rilevano che l'istruzione implicita ha una forza di relazione forte ($g=0.83$), mentre Norris e Ortega (2000) e Spada e Tomita (2010) avevano trovato *effect size* medi ($d=0.54$) per il *Focus on Meaning*. Tale differenza è da attribuire, secondo gli autori, all'inclusione, nel campione analizzato, di 21 nuovi studi che hanno fattorizzato con più accuratezza l'istruzione implicita; inoltre vi era, nel novero delle ricerche considerato da Goo et al., una maggiore incidenza di misure olistiche di elicitazione dei risultati che, come abbiamo visto poco sopra, intercettano più efficacemente i risultati del *Focus on Meaning*.

La meta-analisi più recente è a firma di Eun Young Kang et al. ed è stata pubblicata nel 2019 sulla rivista *Language Teaching Research* (Kang et al. 2019). Gli autori hanno preso in considerazione i risultati di 54 studi, quindici dei quali sono presenti anche nel campione di Norris e Ortega (2000). Le due variabili dipendenti considerate da Kang et al. sono state 1) il tipo di istruzione (esplicita o implicita) e 2) il tipo di misura dei risultati (più o meno spontanea). I risultati di quest'ultima meta-analisi controvertono, anche se non sostanzialmente, quelli dei lavori precedenti: gli *effect size* dell'istruzione implicita sono maggiori ($g=1.38$) di quelli dell'istruzione esplicita ($g=1.11$), pur essendo forti entrambi. Inoltre, nelle prove somministrate qualche tempo dopo i trattamenti, gli effetti dell'istruzione implicita si amplificano ($g=1.76$) mentre quelli degli interventi espliciti diminuiscono ($g=0.77$). Kang et al. danno due motivazioni alla maggiore efficacia dell'istruzione implicita su quella esplicita. La prima riguarda il tipo di prova usato per testare gli apprendenti, che nel 41% degli studi revisionati nella meta-analisi comprendeva anche (o solo) misure di *testing* più olistiche e spontanee, come sottolineato dagli autori:

the measures deployed in the new studies were more diverse than in earlier studies, with greater use of spontaneous free production, than reported in Norris and Ortega (2000). Earlier studies [...] had mainly used controlled measures of explicit knowledge, thereby contributing to the reportedly larger overall effect size for explicit instruction. In contrast, nearly 41% percent of the present data

sample incorporated outcome measures eliciting learners' spontaneous use of the L2 or implicit knowledge, and this might, likewise, have contributed to the greater effect size of implicit instruction. (Kang et al. 2019, 440)

La seconda motivazione è una maggiore presenza, nelle ricerche scrutinate, di interventi pedagogici a focalizzazione completamente o tendenzialmente implicita: questo ridurrebbe il *bias* statistico del campione, già individuato da Spada e Tomita nello studio del 2010.

I risultati delle quattro meta-analisi qui riassunte indicano che «all these varieties of intervention can facilitate learning» (Long 2015, 26) e che l'apprendimento può avvenire, anche all'interno della classe, in molti modi. Alla luce di queste considerazioni, l'insegnamento dovrebbe sostenere tutte le diverse possibilità di focalizzazione sulla forma, dalle più implicite alle più esplicite, con la consapevolezza che anche momenti più informali, come una conversazione non pianificata, si possono rivelare in realtà strumenti utili per aiutare il *noticing* di rapporti forme-funzioni non chiari o ancora sconosciuti, o presentare costruzioni particolarmente rilevanti per l'apprendente, che quindi le focalizzerà per impararle.

Muovendo da queste considerazioni, in quanto segue proponiamo una rassegna ragionata di alcune possibilità didattiche che ricadono nelle tre macrocategorie di focalizzazione sin qui considerate. La categorizzazione sarà, come vedremo, non stringente e tendenziale: segnaleremo i casi in cui una proposta può ricadere in più categorie, o quando è costituita da tecniche ibride che attuano diverse intensità di focalizzazione. La figura 2 illustra la tassonomia delle opzioni pedagogiche che presenteremo, e le distribuisce sul continuum esplicito-implicito della focalizzazione.

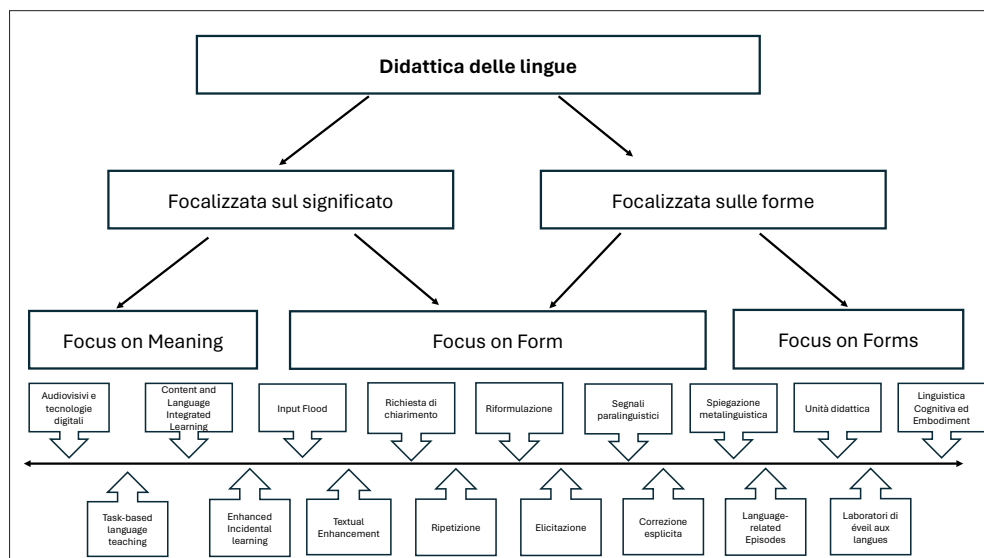


Figura 2 Le opzioni pedagogiche considerate in questo capitolo lungo il *continuum* FonM-FonFs

Daremo particolare importanza alle procedure pedagogiche e alle tecniche del *Focus on Form*, senza naturalmente trascurare le opportunità di *Focus on Meaning* e *Focus on Forms*. Questo perché secondo diverse ricerche (Sanz 1999; Mueller-Hartmann, Schocker 2018) è proprio la focalizzazione intermedia a essere particolarmente complessa da attuare per i docenti, nonostante essa sia un valido dispositivo pedagogico per aiutare un apprendimento stabile e duraturo della L2. Facciamo quindi nostro il seguente passo di Loewen e Sato (2024, 116), in cui viene bene messa in evidenza la difficoltà di attuare una didattica a focalizzazione mista:

what is most important in terms of grammar teaching is perhaps that teachers attempt to balance implicit and explicit instruction, so that learners develop implicit and not just explicit L2 knowledge. Because many L2 teaching contexts around the world still rely primarily on explicit instruction we want to emphasize the importance and effectiveness of implicit instruction. A teacher's job is to help students become effective L2 users, rather than mini linguists of the target language who can explain grammatical rules.

3.2 Focus on Meaning

Le opportunità di apprendimento che categorizziamo come di *Focus on Meaning* favoriscono un'acquisizione esclusivamente o tendenzialmente incidentale della L2 e non attraggono né direzionano volontariamente l'attenzione dell'apprendente su alcuna relazione forma/funzione della L2. Molte di queste opportunità, fanno parte del (o fanno riferimento al) mondo esterno alla classe, proprio per favorire quel senso di continuità fra esperienza didattica ed esperienza di vita (Illeris 2009). Da un punto di vista cognitivo, il FonM non manipola l'input per favorirne l'acquisizione e dunque non altera i normali processi cognitivi che un apprendente mette in atto in attività linguistiche che avvengono in contesto non didattico.

Sono numerosi gli studi che hanno testato se proposte didattiche esclusivamente o principalmente focalizzate sul significato potessero attivare processi di apprendimento incidentale e, dunque, l'acquisizione di regole grammaticali o di lessico della L2. In generale, osserviamo che le ricerche condotte in ambienti di apprendimento reali hanno dato risultati confortanti. I buoni effetti della lettura condotta in classe e fuori dalla classe sull'acquisizione della grammatica e del lessico sono stati riportati da numerose ricerche: Aka (2020) ha rilevato ricadute positive sull'acquisizione dell'infinito sostantivato in apprendenti giapponesi di inglese; Lee, Schallert e Kim (2015) hanno dimostrato che la lettura ha permesso l'apprendimento incidentale del sistema dell'articolo e di alcuni preposizioni da parte di studenti coreani di inglese L2; lo studio di Song e Sardegna (2014) ha suggerito che leggere aiuta l'apprendimento incidentale di tratti della grammatica inglese quali le preposizioni, cosa ribadita dal lavoro di Altakhaine e Ibrahim (2019), che conferma gli effetti adiuvanti della sola lettura sull'acquisizione del sistema preposizionale inglese da parte di studenti arabofoni; i risultati positivi della lettura sull'acquisizione del lessico sono riassunti in Nation e Waring (2020). Anche la fruizione più o meno guidata di film e serie televisive, in particolare con sottotitolate e/o didascalie, ha dimostrato di essere un buon motore per l'apprendimento informale di una L2: le ricerche sull'acquisizione del lessico – troppe per essere riportate qui, ma cf. Montero Perez (2022) per una sintesi aggiornata – mostrano che la fruizione di audiovisivi contribuisce in maniera sostanziale alla ritenzione e alla capacità d'uso di materiale lessicale; all'acquisizione della grammatica sono state invece dedicati meno studi, ma buone ricadute sono state rilevate da Ghia (2012a) in uno studio sull'acquisizione di ordini marcati della frase inglese da parte di apprendenti italofoni: la visione di cinque film sottotitolati ne ha promosso l'apprendimento; risultati analoghi sono stati rilevati da Pattemore e Muñoz in una ricerca (2020) in cui è stato misurato l'apprendimento informale tramite la fruizione di serie televisive

di 16 costruzioni grammaticali inglesi da parte di studenti ispanofoni. Anche la semplice conversazione in classe può indurre l'apprendimento incidentale di tratti grammaticali e lessicali della L2: lo studio di Pouresmaeil e Vali (2023) ha dimostrato che otto ore di conversazione libera su temi di potenziale interesse per studenti iraniani di inglese L2 ha favorito l'apprendimento di elementi lessicali e grammaticali, ancorché con qualche facilitazione implicita alla focalizzazione sulla forma attuata dall'insegnante.

Gli studi condotti in setting altamente sperimentali, quali i laboratori, o che hanno usato (micro)lingue artificiali come oggetto di ricerca, non restituiscono risultati altrettanto positivi: di norma, si rilevano apprendimenti incompleti, che riguardano solo strutture grammaticali semplici o pochi elementi lessicali (cf. discussione in Kachinske et al. 2015). Ciò è probabilmente dovuto all'eccessiva artificialità del contesto sperimentale e alla poca o nulla significatività degli stimoli artificiali a cui sono esposti. In effetti, una delle caratteristiche degli ambienti di apprendimento informale è la significatività per il mondo della vita degli apprendenti: le proposte a focalizzazione zero vengono sovente percepite come utili ed esperienzialmente importanti, e possono essere accolte con piacere e buona motivazione, abbassando così resistenze psicologiche all'apprendimento e favorendo indirettamente l'acquisizione (Stander 2022; cf. Poupore 2014). Gli studi condotti in setting più mimetici hanno usato stimoli linguistici reali e coinvolgenti, ed è probabilmente per questa ragione che hanno dato esiti di apprendimento migliori delle ricerche condotte in laboratorio e con stimoli del tutto acontestuali. Come vedremo in quanto segue, è proprio la significatività e la genericità semiotica dei materiali e delle attività a focalizzazione zero a determinarne l'efficacia.

3.2.1 Audiovisivi e tecnologie digitali

Un contesto di apprendimento tipicamente FonM, che può associarsi a potenziali meccanismi di apprendimento incidentale della lingua è la fruizione di prodotti mediatici in L2, un'attività che spesso l'apprendente intraprende autonomamente e che può in parallelo essere sfruttata e promossa anche nell'ambito della classe (Sockett 2013; Vanderplank 2020). A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, e più in particolare dai primi anni Duemila, la Linguistica acquisizionale ha mostrato un interesse sempre più acceso verso l'apprendimento attraverso i media audiovisivi, a partire dalla radio e dalla televisione. Proprio per l'influenza sempre crescente delle tecnologie digitali, la ricerca si è successivamente estesa ad altri generi multimediali ad ampia diffusione, fra cui internet, i social network e le piattaforme di streaming, che vengono fruiti in modalità sempre più mobili e

dinamiche tramite gli smartphone (Dressman, Sadler 2020). Data la loro rilevanza e il numero cospicuo di studi svolti in questo ambito, ci concentreremo in questo paragrafo solo su due macrotipologie di media: i prodotti audiovisivi e i social media.

3.2.1.1 Gli audiovisivi

All'interno dell'ampia letteratura su input audiovisivo e apprendimento delle lingue straniere, tre sono le principali aree di ricerca e interesse: quali caratteristiche del testo audiovisivo e multimediale lo rendono uno strumento vantaggioso per l'apprendimento linguistico; quali abilità linguistiche traggono maggiore beneficio dall'esposizione a questo tipo di input; quali modalità di video sono più efficaci: con o senza sottotitoli, e/o con quali tipologie di sottotitoli.

Grazie alla sua trasmissione tramite un doppio canale (visivo e uditivo), il testo audiovisivo fornisce un tipo di input verbale a forte contestualizzazione, fattore che lo rende più facilmente comprensibile di uno stimolo veicolato soltanto oralmente, e che consente all'apprendente di 'appoggiarsi' all'immagine per decodificare il messaggio nella sua globalità. Il supporto dell'immagine è tanto più importante quanto più il genere è ancorato al contesto, come ad esempio accade nei documentari, nei video tutorial e nei generi narrativi come drammi e commedie (Perego, Pavesi 2007; Rodgers 2018). Dal punto di vista sociolinguistico, l'input audiovisivo, principalmente nella forma del dialogo cinetelvisivo di film e serie TV, è mimetico e verosimile, e offre allo spettatore un input variegato dal punto di vista diastratico e diatopico¹⁰ e collocato in situazioni dialogiche tendenzialmente realistiche, come conversazioni ben contestualizzate, monologhi, etc.¹¹ Al contempo, la velocità di eloquio è minore rispetto al parlato spontaneo (Chaume 2004) e chi guarda può avvalersi dell'ausilio di diverse tipologie di sottotitoli, tutti fattori che possono contribuire a rendere l'esperienza meno pressante dal punto di vista cognitivo e, di conseguenza, più immersiva. Come abbiamo accennato nel § 2.2.2, l'immersione va di pari passo con un'esperienza di identificazione e intrattenimento, che lo spettatore, di norma, apprezza e che potenzialmente agisce da fattore motivante a usare la L2 anche nel contesto di attività ricreative. La molteplicità di canali (uditivo e visivo) e mezzi (parlato nei dialoghi e scritto nei sottotitoli) ha anche un impatto considerevole sui processi di elaborazione

¹⁰ Si pensi alla molteplicità di accenti e socioletti nelle produzioni anglofone recenti e alla forte diatopia che caratterizza la cinematografia e le fiction italiane.

¹¹ Si vedano per approfondimenti Pavesi 2012; Bednarek 2018; Berber Sardinha, Veirano Pinto 2019; Werner 2020.

cognitiva, in quanto l'input ridondante e trasmesso attraverso più canali viene memorizzato più facilmente, contribuisce a incrementare le capacità attentive di chi guarda e favorisce l'attivazione di collegamenti fra immagini, dialogo orale e testo scritto.¹² All'interno di un'attività tipicamente *meaning-focussed*, questi meccanismi di confronto fra le varie componenti possono favorire processi occasionali di FonF, in cui l'apprendente può spostare l'attenzione su elementi specifici della L2 che, via via, isola dal fluire dell'input.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, la maggior parte degli studi ha mostrato l'impatto significativo che l'esposizione all'input audiovisivo ha sull'acquisizione del lessico (Peters, Webb 2018; Pavesi et al. 2019), mentre i risultati sulla sintassi sono più limitati (cf. Ghia 2012; Pattemore, Muñoz 2020). Riveste tuttavia un ruolo chiave la frequenza di esposizione all'input: più l'apprendente si espone all'input audiovisivo, maggiori saranno i benefici anche a un livello di elaborazione più profondo, quale è quello necessario per acquisire e automatizzare i costrutti sintattici della L2 e *chunk* frasali più estesi (Rodgers, Webb 2020; Puimège, Peters 2020; Muñoz et al. 2023). Lo studio pionieristico di Caruana (2003) mostra come un gruppo di apprendenti maltesi esposti regolarmente a programmi televisivi in italiano (una situazione comune a Malta, data la vicinanza geografica alla Penisola) registri un miglioramento significativo della competenza morfosintattica, più specificamente nello sviluppo del sistema verbale italiano e nella padronanza delle strutture subordinate.

Un terzo filone prominente di ricerca è incentrato sulle diverse modalità di fruizione del testo audiovisivo (con sottotitoli nella L2 – anche detti bimodali –, con sottotitoli nella L1 – anche detti interlinguistici – o senza sottotitoli) e sulla loro rispettiva efficacia nell'apprendimento (Vanderplank 2020), che è di molto modulata dagli stili di apprendimento e dalle preferenze di fruizione degli apprendenti (cf. Montero Perez 2022). Alcune ricerche in ambito lessicale hanno mostrato che la comprensione agevole di un testo audiovisivo richiede la conoscenza di almeno circa 3000 famiglie di parole (Webb, Rodgers 2009). Altre ricerche hanno dimostrato che gli audiovisivi non sottotitolati o con sottotitoli nella L2 sono più accessibili per apprendenti con livelli di competenza più avanzati (Danan 2004) che riescono, cioè, a decodificare il testo senza il supporto della L1. In parallelo, i sottotitoli bimodali possono consentire ad apprendenti che possiedono competenze di comprensione scritta superiori a quelle di comprensione orale di stabilire «un ponte» fra le due (Bird, Williams 2002). In apprendenti di livelli più avanzati, inoltre, i sottotitoli interlinguistici sono in grado di stimolare il confronto fra dialogo

¹² Si vedano per approfondimenti Paivio 1986; Pavesi, Perego 2008; Mayer 2014; Vanderplank 2020.

in L2 e testo scritto nella L1, tanto più in opportunità in cui la divergenza fra i due canali è maggiore: questo può dipendere da differenze strutturali fra le due lingue (ad esempio, una domanda co- da in un dialogo inglese non traducibile in modo letterale in italiano) o da divergenze legate al mezzo e alla concisione che caratterizza i sottotitoli, che devono rispondere a vincoli spazio-temporali, rispetto al dialogo orale. Queste divergenze possono intensificare gli episodi occasionali di FonF, in cui lo spettatore si focalizza su determinati aspetti linguistici e aree di contrasto (Ghia 2012; Vanderplank 2020). Vi è infine una terza tipologia di sottotitolazione, cosiddetta ‘rovesciata’ (*reversed subtitling*); essa si associa meno tipicamente a contesti di esposizione spontanea e viene prevalentemente applicata alla didattica delle lingue: i sottotitoli rovesciati compaiono nella L2 di chi guarda e accompagnano un dialogo nella L1, e sono ritenuti particolarmente efficaci per apprendenti a livelli di competenza iniziale, che possono così abbinare il testo scritto nella L2 a ciò che ascoltano nella lingua materna.¹³

La natura fortemente mimetica del dialogo cinetelevisivo e i vantaggi cognitivi dei sottotitoli hanno fornito numerosi spunti di applicazione in classe, in particolare nell’insegnamento di aspetti che tradizionalmente ricevono meno enfasi nei materiali didattici e nella lezione tradizionale, quali la grammatica del parlato (Forchini 2013; Ghia 2016), la pragmatica (Lopriore, Ceruti 2015) e le competenze interculturali (Diadori et al. 2020), fino ad arrivare al fiorente filone di studi sulla creazione di veri e propri task audiovisivi in classe (si veda § 3.2.2) con apprendenti di diversa età e livello di competenza (Gambier et al. 2015; Talaván, Avila-Cabrera 2015; Lertola 2019).

3.2.1.2 Tecnologie digitali

La crescente diffusione delle nuove tecnologie mette a disposizione degli utenti una quantità enorme di risorse multimediali e multilingui, che costituiscono nuovi spazi di contatto con altre lingue e culture in modalità sia ricettive che interattive. L’ambito del CALL (*Computer Assisted Language Learning*) ha una lunga tradizione in Linguistica Acquisizionale (LA) e studia il potenziale acquisizionale di internet e dei nuovi media. Mentre buona parte della ricerca riconducibile al CALL pone l’attenzione sulle applicazioni didattiche delle nuove tecnologie, diversi sono gli studi sull’impatto che internet può avere sull’apprendimento linguistico al di fuori della classe e sulle nuove evoluzioni del CALL in seguito all’avvento del social web

13 Anche se non mancano i vantaggi anche per apprendenti più avanzati, laddove la sottotitolazione rovesciata può contribuire a incrementare la consapevolezza metalinguistica nella L2; Pavesi et al. 2019.

e delle modalità sempre più dinamiche di fruizione (tanto da parlare, oggi, di MALL, *Mobile Assisted Language Learning*). In particolare, Zourou (2020, 371-2) evidenzia tre aspetti che caratterizzano il social web e di conseguenza le opportunità che offre agli utenti che vi accedono in una L2: la partecipazione dell'utente, che promuove la condivisione e la manipolazione di contenuti prodotti da altri; l'apertura, che consente agli utenti di sviluppare nuovi tool all'interno del social network stesso; la creazione di reti sociali molto vaste e gli effetti di tali reti, come ad esempio le raccomandazioni e i suggerimenti personalizzati su pagine e contatti da seguire. Rispetto agli audiovisivi e alle pagine web statiche, i social media forniscono un input multimediale particolarmente variegato, combinando post e *thread* scritti a immagini, memes e video, e offrono altresì opportunità agli utenti di produrre output scritto, orale e multimediale. Dal punto di vista acquisizionale, questa dimensione estremamente fluida, dinamica e interattiva può essere un terreno fertile per sequenze di interazione, negoziazione e *scaffolding* e per la costruzione collaborativa del messaggio (Pegrum 2016; Liu 2017). Vari studi condotti in Corea hanno mostrato come l'accesso frequente a tecnologie digitali in inglese, inclusi in larga parte i social media, contribuisca allo sviluppo delle abilità di produzione orale nella L2, così come all'acquisizione del lessico (Lee 2019, 2020). In parallelo, l'uso frequente dei social media e la natura intrinseca di strumento di apprendimento 'non convenzionale' contribuiscono allo sviluppo di competenze più 'fini', quali la consapevolezza interculturale e pragmatica (Reinhardt 2019; Peirson-Smith, Miller 2021). Questi aspetti si rivelano particolarmente interessanti anche per le possibili applicazioni didattiche nel contesto della classe di L2, dove l'uso di strumenti tecnologici altamente motivanti e popolari fra gli studenti è volto a promuovere una maggiore autonomia nell'apprendimento e nell'uso della L2 (Reinhardt 2019). Il contesto di utilizzo dei social media è altamente immersivo e *meaning-oriented*, con la possibilità, come per gli audiovisivi, di episodi di FonF. Come abbiamo visto, questi possono derivare da momenti interattivi durante l'interazione mediata dallo schermo (*face-to-screen* vs. *face-to-face*) ma anche dalle molteplici intersezioni fra le diverse componenti del messaggio multimediale (testo scritto, testo orale, immagini statiche e in movimento).

3.2.2 *Task Based e Task Supported Language Teaching*

Nato negli anni Ottanta del secolo scorso (Long 1985; Prabhu 1987), il *Task Based Language Teaching* (TBLT, d'ora innanzi) è una metodologia glottodidattica (Balboni 2014, 44) situata nell'alveo dell'educazione linguistica di stampo comunicativo che fa riferimento alle correnti pedagogiche dell'attivismo e dell'apprendimento esperienziale,

a cui aggiunge la sensibilità psicolinguistica necessaria per favorire al meglio l'acquisizione linguistica (Long 2015, cap. 4). Il TBLT subordina l'analisi della L2 al suo uso e si costituisce attorno al suo nucleo matetico più importante, ovvero il lavoro su compiti di realtà (il *task*, appunto). Il *task* è «un'attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico» (Ferrari, Nuzzo 2011, 285) che, per alcune caratteristiche, si differenzia sostanzialmente da un esercizio linguistico tradizionale, tipico di prassi di *Focus on Forms* (vedi § 2.3.3, 3.1 e 3.5). Seguendo quanto Ferrari e Nuzzo (2011) scrivono, nel TBLT:

- il significato è primario, e dunque il compito di realtà assegnato induce i discenti a concentrarsi più su quello che devono dire o scrivere piuttosto che su come lo devono dire o scrivere;
- in un *task* gli apprendenti sono spinti a esprimere idee e opinioni interagendo e usando le risorse disponibili nel loro repertorio linguistico: non vengono offerti modelli di lingua stereotipati o precostituiti che devono essere imitati;
- il *task* spinge i discenti a confrontarsi con attività complesse, sia linguistiche che extralinguistiche;
- i *task* sono simili a ciò che i discenti sono chiamati a fare fuori dall'aula con la L2, ovvero al lavoro di interazione con il prossimo, di comprensione e produzione testuale, ma anche di coordinamento delle informazioni enciclopediche con le conoscenze linguistiche;
- il raggiungimento dell'obiettivo è primario: lo scopo è di completare il *task* e non di dimostrare di conoscere una determinata struttura linguistica;
- il progresso degli apprendenti è valutato sulla base della riuscita del *task* e non sull'accuratezza linguistica.

Per capire meglio cosa distingue un *task* da un esercizio tradizionale, Cortés Velásquez e Nuzzo (2018) propongono un confronto ragionato fra alcune coppie di 'oggetti' didattici; qui di seguito estrapoliamo e analizziamo un esempio dal lavoro dei due autori:

Attività 1a (esercizio tradizionale): leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa e sottolinea nel testo i verbi usati per dare le istruzioni. Osserva l'esempio.

Attività 1b (task): leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa. Prendi nota dei documenti che devi presentare.

In 1a l'orientamento pedagogico è decisamente spostato verso la forma linguistica: l'attività di lettura del testo non è finalizzata al recupero di informazioni e alla loro messa in relazione con una situazione

di reale necessità bensì all'individuazione dei verbi, dunque di alcune forme linguistiche che corrispondono a una tassonomia grammaticale. Il giudizio sulla bontà della riuscita di questa attività è semplice: l'insegnante saprà quanti verbi compaiono nel testo, e lo studente verrà valutato sulla base di quanti ne è riuscito a individuare. Inoltre, in 1a i discenti si confrontano con un esercizio non esistente nel mondo reale: in nessun caso un parlante si cimenta con un'analisi linguistica allo sportello dell'immigrazione ma, piuttosto, sarà chiamato a mettere in relazione il contenuto del testo con le necessità del momento e con la sua capacità di intendere a quale documentazione l'avviso fa riferimento.

In 1b, invece, all'apprendente è richiesto di compiere un'attività del tutto plausibile nel mondo reale: c'è una necessità fattuale (ottenere un attestato abitativo), le informazioni per soddisfarla sono su un documento che deve essere letto e capito e, per non dimenticarne il contenuto, bisogna appuntarne i passi principali. In 1b si attivano varie abilità e conoscenze linguistiche, presupposte dall'insegnante; il risultato finale non sarà valutabile con un semplice 'giusto o sbagliato', ma si potrà verificare se le informazioni appuntate sono tutte quelle necessarie, per eventualmente confrontarsi nuovamente con il significato (la globalità del testo) per portare adeguatamente a compimento il compito di realtà.

Se adeguatamente attuato, il TBLT¹⁴ favorisce la mobilitazione delle risorse semiotiche dei discenti, che sono spinti a ricorrere al loro repertorio comunicativo per portare a termine i compiti di realtà. Gli apprendenti usano diversi codici per lavorare attorno ai *task*: la gestualità, il linguaggio iconico, il repertorio di lingue conosciute e l'interlingua che stanno via via costruendo nel percorso di apprendimento della L2. Si attiva dunque una semiosi significativa e proattiva, che attiva e sostiene il processo acquisizionale. Se da queste prime descrizioni appare chiaro quanto sia centrale e fondante il *Focus on Meaning* nel TBLT, è sul tipo di intervento dell'insegnante durante lo svolgimento dei *task* che il modello diventa più frammentato: alcuni autori (fra cui Long 2015) pensano che l'aiuto alla focalizzazione sulla forma, nel TBLT, debba essere minimo e soltanto reattivo (vedi § 2.3.3): gli insegnanti dovrebbero limitarsi ad attuare *Focus on Form* poco intrusivi ed esclusivamente reattivi, come brevi correzioni in seguito a un errore che inficia la comunicazione (vedi § 3.3). Secondo altri autori (Ellis 2005; 2009), nel TBLT il docente è invitato a osservare le produzioni linguistiche degli apprendenti per coglierne i punti di forza e di debolezza. L'intervento pedagogico

14 È interessante altresì notare come il TBLT sia teoricamente e operativamente vicino all'approccio orientato all'azione del *Quadro comune di riferimento per le lingue*, come notato e argomentato da Birello et al. (2017), a cui rimandiamo per una disamina di questa somiglianza.

sarà dunque volto alla valorizzazione di ciò che il discente sa fare con la lingua e all'intervento su quei tratti della L2 che si dimostrano più ostici da imparare.

Nasce così una versione 'debole' del TBTL, il cosiddetto *Task Supported Language Teaching* (TSLT), che non prevede un uso esclusivo dei *task* che, secondo questo modello, possono essere affiancati da altre attività di natura più formale; è, inoltre, prevista l'esistenza di un sillabo, le cui strutture possono essere più o meno esplicitamente focalizzate durante l'attività didattica. Si parla, in questo caso, di *focussed tasks*, ovvero di compiti di realtà che, per loro natura, sollecitano l'uso attivo di determinate strutture morfosintattiche durante il lavoro dei discenti.

Il TSLT prevede inoltre un'architettura predeterminata della lezione, che è suddivisa in *pre-task*, *task* e *post-task* (Ellis 2005; Cortés Velásquez, Nuzzo 2018). La fase di *pre-task* serve a motivare i discenti verso i temi del compito di realtà che si apprestano ad affrontare, stimolando i loro interessi e creando aspettative e curiosità. Inoltre, nel *pre-task* vengono forniti, tramite la ricezione di testi o tramite l'elicitazione di conoscenze pregresse, gli strumenti linguistici (lessico, morfosintassi, aspetti pragmatici etc.) che verranno poi usati nelle fasi successive della lezione.¹⁵ La fase del *task* (già descritta *supra*) è seguita dal momento del *post-task*, che ha come obiettivi la ripetizione di alcune parti del compito di realtà appena portato a termine, oltre che alla riflessione più esplicita sulle strutture linguistiche usate durante il *task* e la metariflessione sulle modalità di lavoro e sui risultati raggiunti. In questa fase trovano spazio esercizi più o meno espliciti sulla forma linguistica, dialoghi liberi sui risultati ottenuti, presentazioni *in plenum* di ciò che si è fatto e lavori induttivi di modellizzazione linguistica, grazie ai quali gli apprendenti possono schematizzare e generalizzare le strutture della L2 usate nella fase precedente.

In quest'ottica, il TSLT mantiene in suo ancoraggio esperienziale, attivista e comunicativo, mettendo al centro della sua operativizzazione il lavoro con la lingua e non sulla lingua ma contempla, a differenza della versione 'ortodossa' vista poco fa, diversi livelli di focalizzazione sulla forma: *Focus on Form* anche proattivi durante il lavoro al compito di realtà e *Focus on Forms* di diversa natura – anche i più classici *pattern drills* – una volta finito il *task*. Le diverse attività di focalizzazione sulla forma devono, però, essere in armonia con il sillabo interno dei discenti: si lavora su strutture lessicali e

¹⁵ Sulla presenza di attività linguistiche più o meno esplicite all'interno di questa fase c'è sostanziale disaccordo. Per alcuni autori, l'inserimento di queste attività valica eccessivamente i confini della didattica TBTL, spingendo spesso i docenti a organizzare eccessivamente la lezione attorno agli elementi discreti del sillabo (cf. discussione in Cortés Velásquez, Nuzzo 2018, 35 ss.).

grammaticali che sono molto vicine alle capacità linguistiche dei discenti e alle loro necessità; di norma, nella fase di post-task, si focalizzano anche esplicitamente quelle strutture che gli studenti hanno provato a usare durante il task, o che sono emerse come necessarie al suo completamento. In questo senso, le attività di focalizzazione, sia nel TBLT che nel TSLT, seguono il tentativo d'uso e/o di recupero mnemonico del discente e non sono predeterminate dall'insegnante.

Numerose ricerche sulla reale applicazione di questa metodologia glottodidattica mostrano che gli insegnanti prediligono il TSLT al TBLT (cf. discussione in Della Putta, Sordella 2022a, cap. 5): la struttura più ordinata e le maggiori possibilità di integrazione del *task* in un sillabo fanno del TSLT una possibilità pedagogica più duttile, che ha dimostrato di adattarsi bene anche a un pubblico di apprendenti più avvezzo a prassi didattiche fortemente trasmissive e direttive, come quello degli studenti sinofoni in mobilità (Ingrassia 2014; Lania et al. 2017).

Le metanalisi sull'efficacia di TBLT e TSLT sono molte, e hanno generalmente indicato risultati positivi sull'acquisizione, sulla motivazione all'apprendimento e sulla costruzione di ambienti di apprendimento realmente comunicativi e cooperativi.¹⁶

In conclusione, esemplifichiamo¹⁷ un'operativizzazione del TSLT adatta per allievi iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado. Si tratta, in questo caso, di scolari già abbastanza competenti in italiano che stanno per completare un ciclo di istruzione: il tema del compito di realtà, scegliere quale scuola secondaria di secondo grado frequentare, intercetta dunque i loro bisogni e la loro 'sfera vitale'.

Gli obiettivi comunicativi del *task* sono il saper esprimere la propria opinione e l'argomentare tenendo conto dell'opinione altrui; gli obiettivi linguistici riguardano l'espressione dell'accordo e del disaccordo, l'uso del congiuntivo, di alcuni connettivi e di lessico specifico dell'esperienza scolastica.

Nella fase di *pre-task*, l'insegnante distribuisce alcuni fascicoli sull'orientamento scolastico, introduce l'argomento rimarcandone l'importanza e discute con gli studenti quali sono delle buone norme per un'argomentazione orale efficace. L'insegnante raccoglie alla lavagna i punti salienti che emergono dalla discussione e chiede agli studenti, che sono stati intanto divisi in gruppi, di prendere

¹⁶ Cf. Bryfonski, McKay 2019; Xuan et al. 2022 e, per uno studio sperimentale in ambito italiano, cf. Borro 2018.

¹⁷ La lezione che presentiamo è un adattamento di una proposta rinvenibile al sito www.insegnanteconitask.it, curato da Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo. Il sito è ricco di suggerimenti e proposte operative, e consigliamo la sua consultazione a chi si volesse realmente cimentare con l'uso dei task nella sua attività didattica.

visione della documentazione sull'orientamento scolastico distribuita poco prima.

Nella fase del *task*, a ogni gruppo viene assegnato un tema diverso. I temi assumono forma di proposizioni quali «Quanto può o deve influire l'opinione degli insegnanti sulla tua scelta delle scuole superiori? Parlatene tra voi e cercate di arrivare a un'opinione comune». I gruppi devono discutere sui temi assegnati, facendo anche riferimento ai fascicoli sull'orientamento scolastico, per arrivare a una soluzione condivisa. Nel mentre, l'insegnante aiuta gli studenti, correggendo le forme linguistiche usate. Le soluzioni trovate dai vari gruppi vengono registrate grazie a un registratore audio; i gruppi si scambiano poi i registratori e trascrivono quanto detto dai compagni, cimentandosi così in attività di comprensione e di scrittura al tempo stesso.

Nella fase di *post-task*, vengono proposte varie attività di focalizzazione sulla forma, di natura induttiva e con riferimenti anche espliciti alla metalingua. Si può attivare il riconoscimento e la sistematizzazione degli usi del congiuntivo rinvenuti nelle registrazioni ascoltate e trascritte, richiamando eventualmente a posteriori le 'regole' del suo funzionamento; possono essere analizzati i costrutti frasali usati per esprimere le proprie opinioni oppure possono essere proposti esercizi lessicali sul campo semantico del mondo della scuola, spingendo gli apprendenti a compilare *spidergrams* per poi riutilizzare le parole non conosciute in precedenza.

3.2.3 *Content and Language Integrated Learning*

L'uso veicolare della lingua straniera per l'insegnamento delle discipline (*Content and Language Integrated Learning* o CLIL) è una metodologia d'insegnamento integrato di una lingua non materna e di una disciplina non-linguistica, generalmente una materia scolastica come la fisica, la storia o la chimica (cf. Serragiotto, Mollica 2003 per una presentazione delle fondamentali glottodidattiche del CLIL).¹⁸ Nei fatti, ciò che accade è che un insegnante disciplinare specializzato¹⁹ nel CLIL insegna la sua materia usando solo o quanto più possibile la L2.²⁰ I materiali usati saranno scritti solo in inglese, lingua

¹⁸ La letteratura sul CLIL è sterminata e non è possibile riassumerla in questo paragrafo. Rimandiamo, per qualche altro riferimento, a Mehisto, Frigols e Marsh (2008) e al molto aggiornato *Handbook* di Luis Banega e Zappa-Holman (2023).

¹⁹ Si tratta di docenti disciplinari che hanno un buon livello di conoscenza della lingua straniera (in Italia almeno a livello B1) e che seguono corsi di specializzazione nella metodologia CLIL.

²⁰ Si tratta, più precisamente, di una lingua straniera piuttosto che di una lingua seconda: l'inglese in Italia, il francese in Germania etc. Per semplicità, continuiamo a usare 'L2' anche in questo paragrafo, consapevoli che l'acronimo giusto sarebbe LS.

in cui avverranno anche le spiegazioni, le correzioni e le interazioni delle lezioni. L'idea di fondo è quella di perseguire alcuni degli assiomi dell'approccio comunicativo 'forte' à la Krashen (vedi § 2.3.2; Dalton-Puffer 2011): la centralità dell'input per l'acquisizione; l'autenticità della lingua, che viene usata per agire in classe in attività di studio reali, quali richieste di chiarimento, interrogazioni, elaborazione di testi etc.; la significatività di quanto si sta facendo *tramite* la L2 ovvero studiare, superare un corso, discutere con i compagni di una disciplina; la promozione di un apprendimento il più possibile incidentale, che favorisca la 'vera' acquisizione in termini krasheniani. Naturalmente, anche l'interazione è importante, nel CLIL: creare reali gap di conoscenza fra gli studenti li spinge a usare interattivamente la L2, cosa che, come abbiamo visto nel § 2.1, favorisce l'acquisizione e la focalizzazione spontanea della forma.

In buona sostanza, e seguendo quanto in Coonan (2002), l'insegnante CLIL promuove attivamente l'uso della lingua, mentre l'apprendente impara la lingua perché la usa, e non il contrario.

Il CLIL è stato introdotto in Europa all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, sulla scorta degli esiti positivi rilevati nelle scuole che attuavano i cosiddetti 'piani di educazione bilingue', collocate principalmente in regioni europee bilingui o ad alto contatto linguistico (cf. Coonan 2014 per un approfondimento storico). L'implementazione del CLIL, fortemente voluta dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione europea, perseguiva dunque lo scopo di aiutare i cittadini europei a diventare 'incidentalmente bilingui': a scuola – e in particolare nel sistema secondario – si dovevano promuovere, accanto alle canoniche lezioni di L2, anche opportunità di apprendimento incidentali delle lingue straniere: il CLIL²¹ è sembrata la soluzione migliore a questa esigenza.

In circa due decenni, il CLIL è stato applicato sistematicamente in quasi tutti gli stati europei: in Italia è entrato obbligatoriamente a scuola nel 2010 grazie alla Riforma Gelmini, e il rapporto Eurydice del 2017 riporta una diffusa implementazione del CLIL nelle scuole secondarie europee. Nonostante questo successo, il CLIL non è scevro da debolezze e criticità: almeno in Italia, numerosi studi criticano la scarsa preparazione linguistica dei docenti CLIL, non tanto nell'effettiva capacità d'uso della L2,²² quanto piuttosto nella consapevolezza dei processi cognitivi e metacognitivi che l'uso delle lingue delle discipline possono attivare (Minardi 2021; Lopriore 2018). Inoltre, il CLIL ha, nei fatti, promosso l'apprendimento esplicito pressoché solo dell'inglese o, comunque, delle poche lingue di prestigio

21 Non solo in Europa, naturalmente si sono perseguiti questi obiettivi: anche in Nord America sono stati implementati programmi del tutto simili, chiamati *content-based instruction* o *immersion programmes*, cf. Lyster 2007.

22 Cf. Balboni 2015, 212 e Serragiotto 2017 per alcune riflessioni in merito.

insegnate nelle scuole europee (spagnolo, francese, inglese e tedesco), venendo meno alla reale spinta plurilinguista – dunque di mantenimento anche di lingue minoritarie – che muoveva Consiglio d'Europa e Comunità europea.

Venendo ora all'attuazione del CLIL, giova innanzitutto sottolineare come le lezioni che seguono questa metodologia devono tenere conto del problema della comprensione, altrimenti dato sostanzialmente per scontato. Gli studenti, da un lato perché non ancora adeguatamente competenti in L2 e dall'altro lato perché non in possesso della microlingua della disciplina studiata, fanno fatica ad accedere al significato di una lezione CLIL (cf. discussione in Lo, Lin 2019); questo può provocare demotivazione e frustrazione e i docenti devono premurarsi di preparare didatticamente i testi e i temi che portano nella classe CLIL. La comprensione va quindi sostenuta e incoraggiata, sia con esercizi/attività di preparazione tematico/lessicale, sia con esercizi e attività che favoriscano la costruzione e la negoziazione del significato durante l'attività di classe (Coonan 2014). Inoltre, gli studenti vanno spinti a essere attivi nei confronti della conoscenza che stanno costruendo tramite la L2: la lezione CLIL dovrebbe avere un carattere interattivo, dinamico, dialogico e laboratoriale, dando così opportunità a chi studia secondo questa metodologia di usare per scopi reali la lingua, di interagire con compagni e docenti e di esplorare tramite la L2 la disciplina. Per promuovere la proattività degli studenti si può fare ricorso, in un corso CLIL, all'assegnazione di compiti di realtà, che devono essere portati a termini dagli studenti a mo' di *task* (vedi § 3.2.3) o ad assegnazioni più classiche ma comunque utili quali presentazioni di ricerche su un tema inerente alla disciplina; anche l'uso della multimodalità e di tecniche creative quali il disegno sostengono una reale attivazione degli studenti tramite la L2 verso la disciplina (Fernández-Fontecha et al. 2020). Come abbiamo visto nel § 1.5, il nostro sistema cognitivo impara tanto meglio quanto più è ingaggiato in attività di rielaborazione mentale, che coinvolgano emotivamente e cognitivamente il discente e che abbiano un forte ancoraggio semiotico: senza questa consapevolezza di fondo, il CLIL rischia di fallire nel suo doppio intento pedagogico.

Ci sembra infine opportuno interrogarci, prima di chiudere questo paragrafo, su due caratteristiche fondanti del CLIL: la sua natura a focalizzazione zero e l'uso esclusivo, all'interno delle sue lezioni, della L2. Su quest'ultimo punto, notiamo che già agli albori di questa metodologia, Gajo (2001) osservava l'esistenza di forme di micro- e macro-alternanza fra le due lingue in gioco: vi sono casi in cui la L2 viene usata solo per le abilità ricettive, mentre la produzione è in L1 (macro-alternanze), mentre in altri casi (micro-alternanze) viene fatto ricorso alla L1 solo in casi di incomprensione, per poi continuare la lezione in L2. Oggi, anche grazie alla vieppiù diffusa sensibilità verso le pratiche plurilingui in educazione, il CLIL è visto come

un setting pedagogico caratterizzato dal *translanguaging*, una pratica caratterizzata dall'uso fluido di più lingue durante il fluire della comunicazione (cf. Moore 2023). Viene dunque incoraggiato un uso prevalente della L2, ma con la consapevolezza che lo studio della disciplina potrà giovare dell'attivazione dell'intero repertorio linguistico degli studenti.

Sulla natura pienamente *meaning-focussed* del CLIL sono stati aperti numerosi dibattiti. Se, come abbiamo visto sopra, il CLIL affonda le sue radici epistemologiche nella teoria krasheniana, sono riecheggiate, nel corso del tempo, le critiche alla (presupposta) focalizzazione zero del CLIL. Sulla scia delle tensioni interne alla moderna glottodidattica, che come abbiamo visto nel § 2.3 hanno alternativamente dato maggiore o minore peso alla focalizzazione sulla forma, anche nel CLIL abbiamo posizioni diverse: alcuni autori sostengono, in opposizione alla definizione originale, che durante una lezione CLIL gli studenti vadano aiutati con opportunità di *Focus on Form* (Lyster 2007; Pérez Cañado 2012). Alcuni studi (cf. Pérez-Vidal 2007) hanno in effetti mostrato che i docenti CLIL si occupano troppo poco della L2 durante le loro lezioni, e che attuare in maniera corretta delle focalizzazioni della forma sarebbe benefico per il suo apprendimento. In merito, Pena e Pladevall-Ballester (2020) hanno condotto uno studio sperimentale sull'inserimento di momenti di *Focus on Form* all'interno di un percorso CLIL in Spagna. I risultati depongono a favore della combinazione CLIL + *Focus on Form* sistematico (e non solo occasionale): gli allievi che hanno ricevuto questo tipo di trattamento hanno mostrato traiettorie di apprendimento migliori dei loro compagni che hanno ricevuto CLIL con *Focus on Form* occasionale, sia su misure olistiche di competenza sia nell'uso della L1, diminuito nei soggetti del primo gruppo.

In conclusione, possiamo considerare il CLIL come una metodologia prevalentemente *meaning-focussed* e monolingue, ma che beneficia molto sia dell'attivazione degli interi repertori linguistici degli studenti, sia di aiuti alla focalizzazione leggeri ma consapevolmente attuati quali il *Focus on Form*.

3.2.4 Sintesi del *Focus on Meaning*

La disamina delle opportunità di apprendimento che abbiamo raccolto sotto l'etichetta di *Focus on Meaning*, la cui caratteristica è di favorire l'apprendimento incidentale della L2 tramite attività focalizzate sul significato, mostra in realtà un quadro piuttosto diverso rispetto alle premesse cognitivo/metodologiche da cui esse muovono. Se è vero, come abbiamo visto nel § 3.2, che l'apprendimento incidentale di lessico e grammatica può avvenire grazie al solo *Focus on Meaning*, è anche vero che opportunità di apprendimento esclusivamente

meaning-focussed sono estremamente rare, se non inesistenti. Sia nel TBLT sia nel CLIL abbiamo osservato componenti di focalizzazione sulla forma, a volte proposte dall'insegnante, a volte dagli studenti; allo stesso modo, abbiamo visto che anche durante la fruizione di uno stimolo audiovisivo e multimediale gli apprendenti possono focalizzare la forma linguistica, stimolati dalla compresenza di canali e media e aiutati anche dalla sottotitolazione, quando presente (vedi § 2.2.2, 3.2.1). Inoltre, come riportato nel § 2.1.2, anche durante conversazioni libere e spontanee gli interattanti sentono sovente il bisogno di focalizzare la forma linguistica; questo fenomeno è ben restituito dallo studio di Pouresmaeil e Vali (2023), brevemente scrutinato nel § 3.2: le conversazioni spontanee avvenute in classe erano molto spesso corredate da momenti di focalizzazione sulla forma. Nella maggior parte di questi casi, assistiamo a focalizzazioni leggere, classificabili come *Focus on Form*, ovvero prive di spiegazione metalinguistica, poco intrusive nel processo di significazione e di breve durata. Sembra dunque che forme di apprendimento di L2 prive di focalizzazione sulla forma siano molto rare e che un'esclusiva attenzione al significato sia sostanzialmente innaturale. R. Ellis (2016; cf. anche Lyster, Ranta 1997) ritiene, infatti, che la pratica del *Focus on Form* sia sempre presente lungo il *continuum* informale – formale dell'insegnamento:

it is doubtful whether any instructional approach is totally devoid of a Focus of Form. In immersion classrooms, for example, corrective feedback of various kinds still occurs. (Ellis 2016, 423)

Le opportunità di apprendimento che focalizzano l'attenzione degli apprendenti sul solo significato²³ sono dunque doppiamente importanti: da un lato permettono l'uso e la ricezione della L2, aumentando la sicurezza d'uso e la fluenza degli studenti; dall'altro lato sono ottime opportunità per far avvenire il *Focus on Form*, come abbiamo visto di norma legato alle reali necessità comunicative dei discenti, e dunque foriero di acquisizione.

3.3 Il *Focus on Form*

Il FonF è uno dei costrutti pedagogici più discussi e analizzati negli ultimi trent'anni di ricerca glottodidattico/acquisizionale (Kang et al. 2019, 417). Nato in seno agli approcci cognitivo-interazionisti all'acquisizione delle L2 (vedi § 2.1), il FonF ha come obiettivo primario

²³ Siano esse parti di un percorso (come la fase di motivazione di una Unità Didattica, vedi § 3.5.1) o metodologie più strutturate come il CLIL (vedi § 3.2.4).

la facilitazione della focalizzazione di una forma²⁴ dell'input (Long 1996; Long, Robinson 1998; Doughty, Williams 1998) durante attività didattiche orientate sia alla comprensione/costruzione di un messaggio, sia all'analisi metalinguistica di una L2 (Ellis 2016).

Il FonF è costituito da una serie di procedure pedagogiche, più o meno pianificabili e più o meno intrusive nella comunicazione, pensate per attirare l'attenzione selettiva degli apprendenti verso la forma linguistica *mentre* la L2 viene usata come mezzo comunicativo (Benati 2020, 8). Ciò che distingue il FonF dalla sua controparte più esplicita, il *Focus on Forms* (vedi § 3.5), è: 1) l'assenza di analisi metalinguistica; 2) la centralità del processo comunicativo, che non viene interrotto; 3) la sola focalizzazione di forme che siano alla portata dell'apprendente, ovvero vicine o già in parte manifeste al/nello sviluppo interlinguistico, seguendo così la teoria dell' input +1 di Krashen (vedi § 2.1). Nelle parole di Ellis (2016, 409):

Focus on Form entails various instructional procedures designed to attract learners' attention to form while they are using the L2 as a tool for communicating. In contrast, Focus on Forms entails various devices (such as 'exercises') designed to direct learners' attention to specific forms that are to be studied and learned as objects.

Alcune delle procedure pedagogiche del FonF sono sostanzialmente coincidenti con le pratiche interattive di negoziazione della forma che avvengono fuori dalla classe fra parlanti più o meno esperti; altre corrispondono (o incorporano) pratiche cognitive tipiche di quando si attua spontaneamente la focalizzazione sulla forma, come procedure mnemoniche per mantenere vivo l'input focalizzato nella memoria di lavoro (vedi § 1.3.1 e 2.2.2). Inoltre, il FonF può essere attuato in contesti di apprendimento sia formale sia informale, nonché durante situazioni di *meaning-focused instruction*, ovvero classi comunicative di lingua, CLIL e attività di apprendimento *task-based*, come abbiamo visto nel paragrafo precedente. Infine, il FonF si può manifestare anche in contesti di *Focus on Forms*, come durante corsi che seguono la struttura PPP, tipica degli approcci strutturalisti (vedi § 2.3.2): Ellis (2016) nota che, sebbene l'organizzazione PPP sia pensata per attività di forte focalizzazione (meta)linguistica, essa di norma comprende molti momenti di FonF, come per esempio nella sua terza fase, ovvero quella di produzione linguistica.

²⁴ Come già sottolineato in precedenza (vedi § 2.1.2), il significato di forma è da intendersi in senso ampio: esso include non soltanto gli aspetti morfosintattici ma anche i tratti lessicali e pragmalinguistici e il loro abbinamento a un uso e una funzione linguistica specifica. Un esempio è il morfema -s in inglese insieme al suo significato di plurale o, a un livello più avanzato, la struttura delle *question tags* insieme al loro utilizzo in contesto e alla loro funzione di attenuativi.

Il FonF, se osservato nel suo reale manifestarsi durante le lezioni di lingua straniera, è dunque un costrutto pedagogico che assottiglia le distanze fra le opportunità di apprendimento formale e informale e che si distribuisce, per la sua natura poco intrusiva e sovente spontanea, lungo tutti i contesti che offrono possibilità di apprendimento di una L2. Per riassumere questa prospettiva, Ellis (2016, 411) propone uno schema riassuntivo [fig. 3] delle tipologie di FonF, raggruppando le sue procedure per contesto (interno o esterno a un task), temporalità (prima o dopo il task; episodio reattivo o proattivo), interattività (presente o assente) e motivazione (negoiazione del significato o della forma):

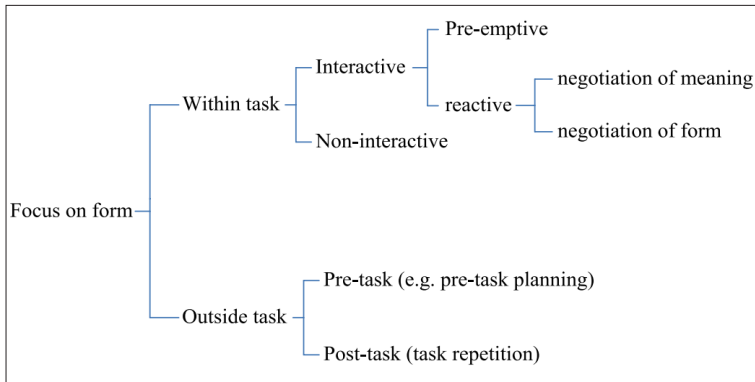


Figura 3 La distribuzione delle diverse procedure di FonF secondo Ellis 2016

Sull'efficacia del FonF abbiamo già detto nel § 3.1: se in un primo momento sono state le tecniche a focalizzazione più intrusiva, tendenti o coincidenti con il *Focus on Forms*, a essere state scrutinate, in anni più recenti anche le opzioni più 'leggere' sono entrate nei disegni di ricerca; questo ha permesso di soppesare con più precisione gli effetti del FonF, e in particolar modo delle sue opzioni meno intrusive, che si sono rivelate preziose per l'acquisizione (Kang et al. 2019; Loewen, Sato 2024, 114 ss.). In quanto segue presenteremo ed esemplificheremo alcune opzioni pedagogiche per attuare il FonF in una classe di lingua. Ci occuperemo sia di tecniche proattive sia di tecniche reattive, con diversi livelli di intrusività nella comunicazione e/o nella costruzione del significato.

3.3.1 *Enhanced Incidental Learning*

L'*Enhanced Incidental Learning* (EIL) è secondo Mike Long, il suo proponente, «the least interventionist, but still effective, form of instruction» (Long 2017 in Borro 2022, 77) in grado di aiutare lo sviluppo di una conoscenza implicita della L2. L'EIL fa parte del novero di tecniche proattive di FonF che agiscono su aspetti dell'input che sappiamo essere non facilmente acquisibili o per la loro intrinseca complessità o per aspetti di difficoltà relativi a fattori interni all'apprendente o ad asimmetrie fra L1 e L2 (vedi § 2.3).

Il *rationale* pedagogico dell'EIL è di non agire direttamente sulla forma linguistica, come vedremo fare ad altre tecniche di FonF, ma di occuparsi piuttosto delle condizioni di processazione dello stimolo, modificando il contesto percettivo da cui le forme oggetto di focalizzazione sono circondate. L'EIL lavora dunque esclusivamente sull'attenzione selettiva degli apprendenti, che è attirata verso un aspetto della L2 grazie a segnali di 'allerta' percettiva della presenza di tale aspetto nella catena fonica – l'EIL lavora principalmente su testi orali. L'insegnante potrà rallentare l'eloquio poco prima e/o poco dopo il tratto della L2 che vuole aiutare a focalizzare, oppure può alzare il volume della voce (o di un dispositivo elettronico, se sta facendo ascoltare un audio o vedere un video) in prossimità di quel tratto, o lasciare delle brevi pause prima e/o dopo l'elemento da notare. Un'altra maniera di attuare l'EIL è l'attivazione contemporanea di più canali ricettivi: leggere e ascoltare insieme un testo o vedere un film con sottotitoli o didascalie (vedi § 3.2.1) sono opportunità d'apprendimento che potenziano in maniera tendenzialmente implicita le opportunità di focalizzazione sulla forma. In buona sostanza, tramite l'EIL il sistema cognitivo viene allertato che, nello stimolo, c'è qualcosa a cui bisogna prestare attenzione, senza però sviare l'attenzione dell'apprendente dal significato.

La ricerca sull'influenza dell'EIL sull'apprendimento non è ancora molta, ed è difficile trarre delle reali conclusioni sulla sua efficacia. Alcuni studi, tuttavia, hanno mostrato che l'esposizione a input linguistici bimodali (audio e video) in cui fossero presenti con una certa ridondanza (vedi § 3.3.2) gli elementi della L2 da focalizzare si sono rivelati efficaci nell'aiutarne l'acquisizione. Godfroid (2016) ha esposto apprendenti anglofoni di tedesco a un input bimodale in cui comparivano con una buona frequenza i cosiddetti 'verbi forti' del tedesco, che presentano allomorfia paradigmatica, come nel caso di *ich spreche*→*du sprichst* (io parlo→tu parli), un tratto grammaticale particolarmente arduo da acquisire. La sola esposizione a questo stimolo è stata condizione sufficiente per migliorare la competenza d'uso di questi verbi. In un altro lavoro sperimentale, Borro (2021, 2022) ha verificato se l'EIL, operativizzato come una breve pausa nell'eloquio prima e dopo la presenza delle strutture da focalizzare, ovvero espressioni idiomatiche come 'aria fritta' o 'toccare il cielo', fosse condizione sufficiente per il loro apprendimento. Il trattamento non ha dato risultati acquisizionali immediatamente apprezzabili, ma la registrazione dei movimenti oculari involontari durante un test di lettura in cui comparivano le espressioni idiomatiche oggetto di trattamento ha mostrato fissazioni oculari via via meno intense e durature, fenomeno che può essere interpretato come un segno di un avviato percorso di acquisizione.

Nonostante la poca ricerca dedicata all'EIL, possiamo intravederne alcuni vantaggi pedagogici: si tratta, innanzitutto, di un'opzione pedagogica ampiamente disponibile vista l'ampia disponibilità di prodotti culturali, come film sottotitolati o audiolibri, che possono essere fruiti bimodalmente. Inoltre, è pratica abbastanza comune fra i docenti di lingue straniere modificare il volume della voce in prossimità di elementi critici, o scandire per rendere più chiari i tratti più ostici della L2 che stanno insegnando. In entrambi i casi, si tratta di episodi di EIL, che potrebbero essere applicati con più frequenza e razionalità all'interno di un corso di lingua, scegliendo adeguatamente gli elementi grammaticali e/o lessicali a cui applicare questa tecnica.

3.3.2 *Input Flood*

La tecnica dell'*Input Flood* (IF, in italiano 'inondazione linguistica', cf. Valentini 2016) segue immediatamente l'*Enhanced Incidental Learning* sul continuum di focalizzazione implicito - esplicito: persegue, in buona sostanza, obiettivi simili a quelli dell'EIL, ma lo fa manipolando direttamente una caratteristica dell'input, ovvero la frequenza, che come abbiamo visto nel § 2.2 gioca un ruolo chiave nel determinare la facilità con cui una struttura può essere notata nella L2.

L'applicazione dell'IF è semplice: l'insegnante crea *ad hoc* o modifica testi reali aumentando la frequenza di apparizione del tratto della L2 che vuole aiutare a focalizzare. Anche l'input orale può essere modificato nello stesso modo: l'insegnante può sforzarsi di usare più volte la stessa struttura durante il suo eloquio, oppure si possono far ascoltare interazioni, dialoghi o canzoni in cui compaia abbondantemente il tratto della L2 oggetto di focalizzazione. Un esempio facilmente recuperabile di quest'ultima operativizzazione dell'IF è la famosa canzone di De Gregori, *La donna cannone*, in cui compare con molta frequenza il futuro semplice, che potrebbe essere la struttura oggetto di focalizzazione:

Butterò questo mio enorme cuore tra le stelle un giorno
 Giuro che lo farò
 E oltre l'azzurro della tenda, nell'azzurro io volerò
 Quando la donna cannone d'oro e d'argento diventerà
 Senza passare per la stazione l'ultimo treno prenderà
 E in faccia ai maligni e ai superbi il mio nome scintillerà
 E dalle porte della notte il giorno si bloccherà
 Un applauso del pubblico pagante lo sottolineerà
 E dalla bocca del cannone una canzone suonerà [...]

Oppure, in Benati (2020, 9) troviamo un esempio di testo inventato dall'insegnante che ha come obiettivo la focalizzazione del *simple past* inglese, che troviamo abbondantemente distribuito nel brano:

Last week, Richard worked all day at the University. He jumped out of bed at 8 am.
 He poured himself three strong cups of coffee to wake up fully. He watched TV and slowly felt more awake. He wanted to go back to sleep again, but he remembered that he had work on Saturdays. He worked part-time at Starbucks café and the Manager was very strict. He walked quickly to the bus stop, but unfortunately there was a lot of traffic and so he waited for over an hour. He eventually arrived late and his manager was extremely angry.

Consegna: After you hear the text, in pairs, give as many details as you can remember about Richard's horrible day. The group with the most details wins. You have three minutes.

Come possiamo notare, la consegna rimane del tutto implicita sulla questione linguistica, ed è focalizzata sul significato, pur facendo ripetere i dettagli della giornata di Richard (e dunque, si spera, anche le forme del *simple past* usate per raccontarli).

Aumentare la frequenza nell'input di una struttura ritenuta difficile da acquisire è un'opzione pedagogica che lavora esclusivamente

sull'attenzione selettiva, che si crede possa così venire dirottata sul tratto target della L2, facilitandone il *noticing*. In realtà, alcuni studi (cf. analisi in Nassaji, Fotos 2011, 44-5) hanno mostrato che l'IF è una tecnica ancora troppo indiretta per creare apprendimento, probabilmente perché favorisce solo lo spostamento dell'attenzione selettiva e non la rielaborazione nella memoria di lavoro (vedi § 1.5) della parte dell'input focalizzata. In effetti, accostare all'IF altre opzioni pedagogiche, come ad esempio la consegna vista *supra* nella proposta estesa da Benati (2020), può essere un accorgimento importante, proprio perché facilita il riuso della struttura su cui è stata spostata l'attenzione selettiva. Un altro aspetto che può inficiare l'efficacia del IF è la difficoltà del testo su cui si applica la tecnica: se la sua comprensione è troppo ardua, le risorse attentive dei discenti rimarranno sul significato, e con più fatica si sposteranno sulle forme, indipendentemente dalla loro frequenza aumentata (Wong 2005).

Al netto di queste considerazioni, l'opportunità di notare la presenza di una forma all'interno di un testo, e dunque di anche solo intravederla la sua funzione in un reale processo di significazione, è importante quanto meno per dare inizio al processo acquisizionale che deve però essere sostenuto da altre opzioni di focalizzazione; inoltre, l'IF può facilitare un percorso induttivo²⁵ di scoperta delle regole, ad esempio all'interno di un'unità d'acquisizione (Balboni 2015, 152, vedi § 3.5.1), dove l'apprendente può essere facilitato, proprio da questa tecnica di FonF, a scoprire più efficacemente le proprietà di un tratto della L2.

3.3.3 *Textual Enhancement*

Il *Textual Enhancement* (TE, in italiano 'potenziamento dell'input', cf. Grassi 2016) è una tecnica di FonF che manipola la salienza percettiva (vedi § 1.1.2) delle forme dell'input per renderle più facilmente focalizzabili. La logica psicolinguistica sottesa al TE è che le forme linguistiche, una volta rese più percettivamente salienti, per esempio modificandone il colore o sottolineandole – quando scritte – oppure variandone il volume – quando orali – possano 'balzare' più facilmente all'attenzione selettiva degli apprendenti; viene così stimolata

²⁵ Il percorso induttivo allo studio di una L2 prevede che gli studenti compiano un'esplorazione attiva del fenomeno oggetto di studio, di norma partendo da un testo in cui quel fenomeno è rappresentato. Grazie ad attività osservative euristiche, gli allievi riescono, anche tramite la guida del docente, a decifrare i meccanismi di funzionamento di una regola della L2 e a verbalizzarli. Un percorso induttivo, pertanto, parte da un testo compiuto, con una reale cifra di significatività, per arrivare alla regola tramite la sua estrapolazione (cf. esemplificazione e discussione in Cignetti et al. 2024, 205 ss.). Il percorso deduttivo, invece, fa l'opposto: presenta prima la regola compiuta e chiede agli studenti di esercitarla e/o usarla.

la componente esogena dell'attenzione, che non può non soffermarsi su forme percettivamente insolite rispetto al loro cotesto. L'elemento dissimile emergerebbe dunque dal campo visivo o uditivo 'balzando' ai sensi del soggetto (cf. l'effetto *pop-out* di cui abbiamo detto nel § 1.3.3) che sarà, così, più incline a notarlo e, possibilmente, a portarlo alla memoria di lavoro per analizzarlo e ragionare coscientemente sul perché della presenza di quel segno così difforme dagli altri attorno ad esso.

Un esempio di un'operativizzazione del TE è rinvenibile in Benati (2020, 10): si tratta di un breve testo in cui la terza persona del verbo è resa più percettibile grazie all'uso del grassetto:

Lisa **goes** to the cinema every weekend. She **likes** Italian films. Sometimes she **plays** tennis golf with me or **goes** to the gym. During the week, she **works** at the University and at the weekend she **drives** to the countryside.

Un altro esempio, tratto da Loewen e Sato (2024, 61), è un testo in spagnolo in cui l'insegnante ha sottolineato tutte le forme verbali all'imperfetto presenti nel brano:

Habia una vez una chica que vivia en el bosque. Caperucita roja, ese era su nombre porque siempre llevaba una capa roja, visitaba a su abuela los fines de semana y le llevaba la comida.

I testi manipolati con il TE, che possono essere letti in classe e a cui possono essere fatti seguire esercizi di comprensione o proposte di discussione, dovrebbero così fare da volano sia a un generale miglioramento della ricezione della testualità sia all'apprendimento dei tratti linguistici manipolati. Come già avevamo notato per l'*Input Flood* (vedi § 3.3.2), il TE attira l'attenzione selettiva degli apprendenti, ma non stimola direttamente la ritenzione mnemonica della parte percettivamente potenziata dell'input. Non è infatti chiaro se il TE sia una tecnica sufficiente per attivare il *noticing* o se abbia bisogno di ulteriori interventi pedagogici per aiutare la focalizzazione.

In effetti, sull'efficacia del TE nel produrre acquisizione linguistica numerosi autori hanno espresso molte riserve. Alcuni studi²⁶ non hanno mostrato effetti positivi, mentre altri lavori sperimentali ne hanno, invece, avvalorato l'efficacia.²⁷ Diverse meta-analisi²⁸ hanno messo in luce che con molta probabilità la divergenza di questi risultati sia da ascrivere a un certo numero di fattori concorrenti al

²⁶ Izumi 2003; Leow et al. 2005; Wong 2003; Della Putta 2019; Lee 2021.

²⁷ Jourdenais et al. 1995; Shook 1994; Williams 1999; Lee 2007; LaBrozzi 2016.

²⁸ Han et al. 2008; Lee, Huang 2008; Simard 2009; Winke 2013.

processo di apprendimento in grado di mediare, a volte mitigando e a volte rafforzando, l'effetto del TE sull'apprendimento dei tratti linguistici manipolati. I fattori interferenti più comunemente attestati sono:

- il tipo di tecnica usata per rendere più saliente l'input. Simard (2009) ha verificato che l'utilizzo contemporaneo di tre manipolazioni (grassetto, colore e maiuscolo) è quello che assicura maggiore 'notabilità' all'elemento, immediatamente seguito da una manipolazione doppia, ovvero di colore e grassetto;
- il livello di complessità dei tratti linguistici su cui è applicato il TE, in particolar modo quando la complessità è dovuta a dimensioni quali la salienza percettiva, la complessità semantica e la frequenza (Winke 2013);
- la lunghezza e la complessità del testo in cui sono presentate le forme rese più salienti;
- le eventuali ulteriori attività di focalizzazione sulla forma messe in atto dall'insegnante in concomitanza con il TE (Han et al. 2008).

Inoltre, come già visto per *l'Input Flood*, è necessaria una riflessione sulla comprensibilità del testo manipolato e su quanto la difficoltà di comprensione del testo lasci libere risorse attentive per notare e processare anche le informazioni grammaticali potenziate. Sembra che un'alta comprensibilità del testo 'portatore' delle forme evidenziate assicuri un migliore effetto sull'apprendimento (Wong, Simard 2016).

Da un punto di vista pedagogico, il TE è un'opzione leggera di focalizzazione sulla forma che, se applicata su tratti linguistici con una relazione forma/funzione abbastanza trasparente, può dare risultati acquisizionali positivi; si pensi ad esempio al morfema inglese -s per la formazione del plurale o, per l'italiano, gli ausiliari essere e avere nei tempi composti: sono, questi, tratti linguistici che, di norma, reagiscono abbastanza bene a questa tecnica di FonF. Il TE può dare buoni risultati se usato per aiutare il percorso induttivo della grammatica perché facilita la selezione degli aspetti della L2 che vogliamo far esplorare ai nostri studenti. Si rivela anche molto utile quando pensiamo a un sillabo a spirale, in cui spendiamo molte energie per mantenere attivi gli argomenti grammaticali o lessicali esercitati in precedenza: in questo caso il TE è un ottimo modo per rinforzare la ritenzione mnemonica, facendo ritrovare tali argomenti in un testo scritto o orale, che viene processato primariamente per il suo significato ma che può fungere anche da supporto al rinforzo della grammatica e/o del lessico (Wong, Simard 2016, 10 ss.).

3.3.4 Il trattamento dell'errore

Come abbiamo visto nei §§ 2.1.1 e 2.1.2, l'interazione dà grandi opportunità di focalizzazione sulla forma: secondo la prospettiva cognitivo-interazionista le mosse di negoziazione del significato che nascono da incomprensioni od opacità comunicative sono momenti fondanti per l'apprendimento linguistico.

Normalmente, al di fuori della classe la negoziazione verte principalmente sul significato e nasce se vi è una reale incomprensione fra gli interattanti, che in alcuni casi non riescono ad usare adeguatamente le loro risorse cognitive e linguistiche²⁹ per comprendersi quanto sono presenti, in un enunciato, degli errori o delle imprecisioni. Nella classe di lingua, invece, può essere attuata anche un altro tipo di negoziazione,³⁰ che chiameremo «della forma», definita da Loewen e Sato (2024, 78) come «a method for addressing learners' errors even if there is not a breakdown in communication»; si tratta di mosse interazionali simili (o, in alcuni casi, identiche) a quelle che avvengono in contesti informali che, però, hanno come obiettivo l'aiuto alla focalizzazione sulla forma, in particolar modo grammaticale e/o lessicale, indipendentemente dal buon esito dell'atto comunicativo. I diversi tipi di negoziazione della forma vengono classificati secondo due parametri: il grado di intrusione nell'atto comunicativo e il tipo di attività che promuovono, ovvero la proposta, all'apprendente, di un input corretto o la richiesta di formulazione di un output rivisto rispetto all'errore commesso (Nuzzo 2013; Lyster, Ranta 2013).³¹ Seguendo quanto proposto da Grassi (2018a), la negoziazione della forma nella classe di lingua permette la «trattazione dell'errore», definizione più ampia e meno scolasticamente connotata della più classica etichetta «correzione dell'errore»: trattare un errore, come vedremo, non significa solo far notare a chi impara che ha sbagliato; piuttosto, significa aiutarlo a praticare il *noticing* della differenza che intercorre fra la sua produzione e la norma di riferimento, favorendo poi un'evoluzione positiva dell'interlingua chiedendo un'autocorrezione o fornendo la prova positiva di ciò che sarebbe stato corretto dire. Da un punto di vista glottodidattico, le mosse di negoziazione della forma sono considerate tecniche di FonF reattivo, nei

²⁹ Come, ad esempio, l'intercomprensione, in particolare quando la L1 e la L2 sono lingue affini (cf. Bonvino, Garbarino 2022) o la gestualità (Calaresu 2022).

³⁰ Non ci occupiamo, in questo paragrafo, del trattamento dell'errore scritto, che è pure importante in ottica pedagogica. Rimandiamo a La Russa 2021 per una panoramica delle modalità di intervento sulle produzioni scritte degli apprendenti.

³¹ Questi due parametri classificatori sono molto discussi e non a tutti gli studiosi sembrano adatti per dare una tassonomia rigorosa ed esaustiva delle tecniche di trattamento dell'errore. Non ci addentriamo, qui, in questa discussione, ma rimandiamo chi è interessato a Grassi 2010 per una presentazione del dibattito.

casi più espliciti molto vicine al FonFs. In questo paragrafo ne prenderemo in esame alcune, fornendone delle esemplificazioni. Premettiamo, però, che indicare in maniera univoca quali sono i trattamenti degli errori più efficaci è cosa ardua: le metanalisi (cf., fra le altre, Li, Vuono 2019; Brown 2016) che hanno sondato gli effetti delle tecniche di trattamento dell'errore sull'apprendimento hanno rilevato *effect sizes* medio/alti, giungendo così a concludere che un'adeguata gestione degli errori è benefica. Tuttavia, i numerosi fattori che mediano tali effetti positivi (come i tratti linguistici corretti, il momento della correzione e il livello di competenza degli studenti) e le operativizzazioni non sempre coerenti degli studi, impediscono di avere una risposta chiara su come sia meglio trattare l'errore. In più, l'osservazione delle prassi didattiche degli insegnanti mostra che dare un riscontro correttivo a chi impara è un'attività naturale e difficilmente controllabile durante il flusso comunicativo della lezione: in un recente studio, Gholami (2022) ha osservato le pratiche di trattamento dell'errore di un gruppo di insegnanti di inglese come L2 e le ha messe in relazione con i loro convincimenti in merito al loro modo di correggere. I risultati evidenziano uno scarto importante fra la pratica e la contezza della pratica, mettendo in luce che buona parte delle mosse correttive avvengono in maniera non predeterminata e inconsapevole.

In linea con le idee di Grassi (2018b), in quanto segue presenteremo delle possibilità di focalizzazione reattiva della forma non con lo scopo di «arrivare a definire una tipologia di correzione come migliore delle altre», ma con l'obiettivo di «ampliare [...] la gamma di feedback che maneggiamo, e soprattutto la consapevolezza di quel che stiamo facendo e perché» (49).

Le tecniche di FonF reattivo di cui diamo menzione in quanto segue seguono una tassonomia classica, che comprende da una parte le riformulazioni (*recast*), che forniscono all'apprendente una prova positiva di ciò che si sarebbe dovuto dire, e dall'altra le elicitazioni (*prompt*), ovvero le richieste di chiarimento, le ripetizioni, le spiegazioni metalinguistiche e i segnali paralinguistici che stimolano invece l'autocorrezione da parte dell'apprendente (Lyster 2015; Loewen 2011). Le diverse tipologie di riscontro correttivo sono esemplificate in tabella 1 e verranno riprese nei paragrafi a seguire.

Tabella 1 Tecniche correttive presentate in questo paragrafo

Nome della tecnica	Definizione	Fornisce evidenza positiva?	Esempio	Grado di intrusività comunicativa
Richiesta di chiarimento	L'insegnante stimola l'autocorrezione chiedendo il chiarimento del significato del messaggio o di una sua parte	No	S: When they fire the books . I: uh-when they what? S: When they fire the books. T: What do you mean 'when they fire the books'? (Lyster, Collins, Ballinger 2009, 374)	Basso
Ripetizione	Ripetizione letterale dell'enunciato o della forma incorretta, spesso con intonazione ascendente/ interrogativa o rafforzata	No	S: He has steal bike. I: He has steal bike? (Van den Branden 1997, 607)	Basso
Riformulazione (recast)	Riformulazione dell'enunciato o della parte di enunciato non target in maniera corretta	Sì	S: Last Sunday I go to a party! I went to a party (Llinares, Lyster 2014: 189)	Medio/basso
Elicitazione (prompt)	L'insegnante stimola l'autocorrezione con una domanda o una richiesta di completamento	No	S: Once upon a time, there lives a poor girl named Cinderella. I: Once upon a time, there...? (Yang, Lyster 2010, 244)	Medio
Segnale paralinguistico	Elicitazione non verbale della forma target	No	S: And he wash the car. I:(gesto con la mano, il pollice punta indietro) S: Ah, ok, she washed the car	Medio
Correzione esplicita	L'insegnante sottolinea esplicitamente la presenza di un errore e fornisce la versione corretta	Sì	(adattato da Nakatsukasa 2021, 598-9) S: There was a fox. Fox was hungry. I: The fox. you should use the definite article 'the' because you've already mentioned 'fox'. (Sheen 2007, 307)	Medio/alto
Spiegazione metalinguistica	L'insegnante sottolinea la presenza di un errore o spiega la natura dell'errore, senza fornire la forma target	No	S: He kiss her. I: Kiss – you need past tense. (Erlam et al. 2006, 353)	Alto



3.3.4.1 Richiesta di chiarimento

La richiesta di chiarimento è una tecnica di trattamento dell'errore tipica dei contesti di apprendimento informale e dell'interazione quotidiana fra i parlanti, non necessariamente con competenze linguistiche asimmetriche. Si tratta, in effetti, di una mossa interazionale che pertiene al modo di parlare quotidiano e, di norma, si attua in corrispondenza di una reale incomprensione: lo scambio comunicativo continua – il focus attentivo rimane su ciò che si sta dicendo – ma uno dei due interattanti fa una richiesta di chiarificazione, sovente usando formule rituali come «scusa, come hai detto» o «potresti ripetere, non ho capito».

In classe, la richiesta di chiarimento può avvenire spontaneamente, come quando l'insegnante o gli studenti non capiscono quello che è stato detto, oppure può essere usata intenzionalmente come tecnica correttiva, sovente con spiccata intonazione interrogativa. In quest'ultimo caso, l'obiettivo non è solo mostrare all'apprendente che c'è qualcosa che non va nella sua enunciazione, ma anche dargli l'opportunità di autocorreggersi. Un esempio, tratto da una lezione di italiano L2 tenuta da chi scrive, è:

Esempio 3.1

S1: [...] e dopo abbiamo preso delle fotografie, tante fotografie di paesaggio neapolitano.

I: scusa, non ho capito... abbiamo preso cosa?

S1: eh... preso fotografie... eh.

I: preso fotografie? Cosa vuoi dire?

S1: eh... con camera... abbiamo usato una camera per... non so.

S2: vuole dire 'fare fotografie' [rivolto all'insegnante]... perché in italiano si dice 'faccio una fotografia', no 'prendo'... [rivolto a S1].

L'insegnante decide di chiedere un chiarimento sull'uso di una collocazione non corretta in italiano, 'prendere delle fotografie', probabilmente trasferita dall'inglese. In questo breve scambio, è evidente che l'uso della tecnica non ottiene l'effetto sperato, proprio perché l'apprendente non si rende conto di cosa ha sbagliato e non si dà contezza di ciò che l'insegnante gli sta chiedendo. Un altro studente (S2) però interviene, correggendo il compagno e fornendo la soluzione al problema.

La richiesta di chiarimento è una tecnica a intrusione comunicativa minima dato che non interrompe il flusso dialogico per spostare l'attenzione selettiva di chi impara sulla forma linguistica. Per questo motivo, in molti casi non riesce nell'intento di far focalizzare le forme usate in modo adeguato (Panova, Lyster 2002, 582). È, in molti casi, usata come prima forma correttiva: è di norma seguita da altre mosse

interazionali, come quella di S2, che fornisce la risposta all'insegnante e che dà una spiegazione metalinguistica al compagno (S1).

3.3.4.2 Ripetizione

Di intrusione comunicativa minima e appartenente sia all'attività comunicativa quotidiana sia a quella della classe di L2, la ripetizione è un modo implicito di trattare l'errore, questa volta – a differenza della richiesta di chiarimento – focalizzato su un elemento specifico dell'enunciazione. Si tratta dunque di ripetere il tratto linguistico non compreso o errato con una spiccata intonazione interrogativa e/o un volume di voce più alto: in questo modo si cercano di creare le condizioni percettive che potrebbero permettere al parlante di focalizzare ciò che non è stato compreso, per poi rielaborarlo in memoria di lavoro e autocorreggersi, riformulando adeguatamente ciò che ha detto.

Nel seguente esempio (3.2), tratto da una lezione di italiano L2 tenuta da insegnanti volontari (Della Putta 2025), vediamo che l'insegnante si concentra sulla morfologia del verbo, chiedendone la ripetizione; dopo due tentativi, l'apprendente si rende conto di cosa deve ripetere correttamente e si autocorregge:

Esempio 3.2

S: dopo ristorante, Luca mangi niente per due giorni! (ride) Luca mangi solo minestrina in due giorni

I: Luca *MANGI* minestrina?

S: sì! Perché troppo cibo in ristorante

I: ok, ma... Luca *MANGI* minestra?

S: ah no no, Luca mangia, sì... mangia

A differenza della richiesta di chiarimento, la ripetizione, come ben vediamo dall'esempio qui sopra, è una modalità di trattamento dell'errore più efficace nel focalizzare singole forme linguistiche non corrette: lo studente si accorge che è 'mangi' il problema su cui l'insegnante vuole dirottare la sua attenzione selettiva. Pur rimanendo nell'alveo delle tecniche di FonF implicite, la ripetizione isola singoli elementi linguistici, favorendone così la loro estrapolazione dal flusso comunicativo, dando potenzialmente inizio al loro *noticing*.

3.3.4.3 Riformulazione

La riformulazione (*recast*, in inglese) consiste nel rielaborare correttamente, all'interno di uno scambio comunicativo, un enunciato (o una sua parte) in cui sono presenti degli errori, senza però fare

riferimento esplicito alla natura di quegli errori. È dunque una tecnica piuttosto implicita che non solo attira l'attenzione selettiva degli apprendenti sulle forme errate, ma che fornisce loro anche il modello positivo di cosa avrebbero dovuto dire in quel contesto (Loewen 2014, 64) mantenendo fisso il centro d'interesse degli interattanti su ciò che stanno dicendo. Ne vediamo qui di seguito un'esemplificazione (3.3):

Esempio 3.3 (adattato da Grassi 2016, 139)

- I: tutto bene per il viaggio?
 S: sì... ehm ha viaggi... viaggiato.
 I: ho viaggiato.
 S: ho viaggiato durante il notte... di Torino a Parigi e... l'andata e lo stesso ma ehm... durante... quando ehm quando ehm di Torino a... a Parigi.
 I: sì... da Torino a Parigi.
 S: ho dor... dor... dormita.
 I: ho dormito, sì.

L'insegnante e la studentessa mantengono salda l'attenzione sul tema in gioco nel loro dialogo (un viaggio in treno) ma, grazie alla riformulazione, la docente promuove delle brevissime focalizzazioni su come dovrebbe essere usata la forma linguistica dall'apprendente, senza però perdere il filo del discorso; l'interazione va dunque avanti in maniera spontanea, ma con brevi interventi di FonF sulle forme errate o incerte. Vi possono naturalmente essere diversi tipi di riformulazioni: alcune meno esplicite sulla forma errata, che suggeriscono a chi apprende l'uso di frasi molto più ampie di quelle che contengono l'errore (esempio 3.4); altre più esplicite, che usano tecniche di *textual enhancement* (vedi § 3.3.3), come l'innalzamento del tono della voce, per far sì che il tratto riformulato sia maggiormente notevole (esempio 3.5):

Esempio 3.4 (adattato da Nabei, Swain 2002)

- T: ok, so everything was on sale, there. Why?
 S: because... baseball winner, Japan champion!
 T: OK! Because they won the Japan series, alright! So, do you like baseball?

Esempio 3.5 (adattato da Loewen 2005)

- S: when I was a soldier I used to wear the balaclava.
 I: and why did you wear it? For protection from the cold or for another reason?
 S: just wind... uh... protection to wind and cold.

I: protection FROM.
 S: uh... yeash... from wind and cold.
 I: right, ok, not for a disguise but for protection.
 S: yes, that's right.

La riformulazione è la tecnica correttiva che ha ricevuto più attenzioni scientifiche nella moderna glottodidattica, probabilmente perché è la modalità correttiva più usata dai docenti (Brown 2016) e meglio accettata dagli studenti (Yoshida 2008). Si tratta, di norma, di una possibilità di FonF efficace, a patto che l'apprendente riesca a discernere quale è il tratto oggetto di focalizzazione, cosa non semplice (Lyster 2004). È dunque importante trattare con la riformulazione un solo errore alla volta, prestando attenzione agli eventuali segnali di comprensione o incomprensione dati dagli studenti; si possono eventualmente attuare strategie di potenziamento percettivo di ciò che viene riformulato: alzare un poco il volume della voce o anticipare il tratto focalizzato con delle brevi pause nell'eloquio possono essere scelte adiuvanti l'efficacia della riformulazione.

3.3.4.4 Elicitazione

Tramite l'elicitazione (*prompt*), una strategia di trattamento dell'errore tipica dei contesti di apprendimento formali, l'insegnante segnala con vari mezzi dialogici (una domanda, una richiesta di revisione, una ripetizione) che una certa forma è sbagliata, senza però fornire all'apprendente una correzione (Rastelli 2009, 55). In questo modo, il fluire della comunicazione viene bloccato e l'attenzione selettiva degli studenti viene dirottata in maniera significativa dal messaggio alla forma usata per veicolarlo, cercando di stimolare un'autocorrezione o un suggerimento correttivo da parte degli altri alunni. Si tratta, quindi, di una tecnica di FonF discretamente intrusiva, che può dare esito a focalizzazioni più esplicite se ci si accorge che l'aspetto linguistico trattato non è in realtà conosciuto dagli apprendenti. Qui di seguito vediamo alcuni esempi di elicitazioni riuscite (esempi 3.6 e 3.7, adattati da Rastelli 2009, 55) e un caso di elicitazione non andata a buon fine, sfociata in una spiegazione metalinguistica (esempio 3.8):

Esempio 3.6 (elicitazione tramite richiesta di spiegazione, adattato da Rastelli 2009, 55)

S: ieri ho andato a casa presto.
 I: come scusa? Non ho capito, ieri...
 S: ho andato?
 I: ieri...
 S: ah sì, sono andato a casa presto...

Esempio 3.7 (elicitazione tramite ripetizione e interrogazione, adattato da Rastelli 2009, 55)

S: ieri ho tornato a casa presto.

I: ho tornato?

S: uh?

I: ho tornato? Hai detto così?

S: ah... sono tornato, sì.

Esempio 3.8 (elicitazione non andata a buon fine, tratto dall'esperienza di chi scrive):

S1: in questa fotografia si vede... si vede due studenti che vanno a amici per visitare loro.

I: come, scusa S1? A visitare?

S1: perché? Sì, vedi qui che c'è autobus e loro vanno a visitare questi amici.

I: ma.. a visitare... perché visitare?

S1: ...

I: chi sa correggere questo verbo... visitare... a visitare gli amici
Studenti: ...

I: non lo sapete correggere? Non conoscete la differenza fra visitare e andare a trovare, in italiano?

S2: non so.. non è bene, visitare?

I: no, ok... allora, non la avete ancora vista... sono due verbi diversi.

Mentre in 3.6 e 3.7 l'elicitazione raggiunge il suo obiettivo, che è il *noticing* dell'errore e il recupero mnemonico della forma corretta, in 3.8 gli studenti non sanno correggere l'uso improprio del verbo 'visitare' in italiano. La comunicazione si blocca e la classe entra in un *empasse* linguistico da cui l'insegnante esce aprendo una focalizzazione grammaticale esplicita (FonFs), lasciando cadere il tema di discussione e portando al centro della lezione la differenza fra 'visitare' e 'andare a trovare'. In generale, le ricerche sperimentali sul *recast* restituiscono risultati incoraggianti sulla sua efficacia (Loewen 2014, 72) a patto che, però, il livello di sviluppo interlinguistico degli apprendenti sia sufficientemente solido per permettere l'autocorrezione delle forme usate in modo errato. Per usare efficacemente questa tecnica, dunque, bisogna essere certi che il gruppo classe possa correggere autonomamente le forme errate: se così non è, il docente corre il rischio di bloccare inutilmente il fluire comunicativo e di dovere focalizzare in maniera esplicita una forma che non aveva intenzione di trattare in quella lezione.

3.3.4.5 Segnali paralinguistici

La trattazione dell'errore può essere attuata anche o solo grazie a segnali paralinguistici, come i gesti. L'insegnante può stimolare una riformulazione usando la gestualità, per esempio segnalando con le mani dove collocare temporalmente l'azione. Usare i gesti in una lezione (anche non solo di lingua) è un'attività che sovente gli insegnanti compiono automaticamente, delegando al gesto una parte della spiegazione del concetto oggetto di studio (Andorno 2022). In effetti, alcuni studi hanno indagato se il trattamento dell'errore linguistico fosse adjuvato dalla gestualità. In una ricerca condotta con apprendenti giapponesi principianti di portoghese, Kamiya (2021) ha appurato che la riformulazione è più efficace quando è accompagnata da gesti che simulano la componente semantica dei vocaboli oggetto di correzione; questo permette un minor carico della memoria di lavoro, che avrebbe, così, maggiore 'spazio' cognitivo per interiorizzare la forma corretta fornita dal docente. Risultati simili erano stati riscontrati precedentemente dallo studio di Nakatsukasa (2016), in cui apprendenti giapponesi di inglese avevano avuto una ritenzione mnemonica migliore degli aspetti linguistici trattati con riformulazioni accompagnate dalla gestualità. Sembra, dunque, che la multimodalità sia benefica nel trattamento degli errori, e che accostare la gestualità alla voce durante gli interventi di FonF reattivi sia una buona scelta pedagogica.

3.3.4.6 Correzione esplicita

Spostandoci verso il versante più esplicito delle tecniche di trattamento dell'errore, e venendo così a toccare la zona di confine fra FonF e FonFs, troviamo la correzione esplicita, grazie alla quale l'insegnante sottolinea direttamente all'apprendente la presenza di un errore e ne fornisce la correzione. Così facendo, il docente focalizza la forma errata nell'eloquio dello studente e, con molta precisione, può restituire la prova positiva di cosa si sarebbe dovuto dire in quel determinato contesto (Nassaji, Fotos 2011, 78). La correzione esplicita può contenere più o meno spiegazioni metalinguistiche; nel caso in cui quest'ultime siano presenti, non sono particolarmente prolungate e lasciano comunque spazio al proseguimento della conversazione. Negli esempi 3.9 e 3.10 vediamo due diversi tipi di correzione esplicita, il primo privo di spiegazioni metalinguistiche:

Esempio 3.9 (da Nassaji, Fotos 2011, 78)

S: he has catch a cold.
I: not catch, caught.
S: Oh, ok.

Esempio 3.10 (da esperienza di chi scrive)

S: domani non posso venire perché è lezione di restauro alle 16
I: c'è lezione, non è lezione. Devi usare il verbo esserci, che è diverso da essere: indica l'esistenza di qualcosa in un momento o un luogo preciso... c'è lezione, mmh? Ok?
S: oh, ok, sì va bene... allora c'è lezione alle 16, sì.

La correzione esplicita è molto comune, nella classe di L2, ed è sostanzialmente inevitabile rinvenirla quando osserviamo una lezione di lingua. Il suo principale vantaggio è di essere molto chiara e non eccessivamente intrusiva nella comunicazione; al tempo stesso, però, non rende attivo l'apprendente nei confronti dei suoi errori, spingendolo a reagire 'meccanicamente' a questo tipo di correzione, senza una vera rielaborazione interlinguistica. Inoltre, correggere esplicitamente più forme può creare confusione, proprio perché vengono fornite troppe informazioni linguistiche, se non metalinguistiche, in un lasso di tempo eccessivamente esiguo.

3.3.4.7 Spiegazione metalinguistica

In realtà ormai appartenente al *Focus on Forms* più che al *Focus on Form*, la spiegazione metalinguistica è un tipo di trattazione dell'errore caratterizzata dal totale spostamento dell'attenzione selettiva dalla comunicazione alla forma linguistica. L'insegnante, una volta identificato un errore nell'eloquio di uno studente, sposta il piano discorsivo dal *topic* trattato alla lingua in quanto oggetto di studio, fornendo o degli indizi metalinguistici per favorire la correzione o una reale spiegazione che indica allo studente quale forma dovrebbe usare, e perché; in altri casi, possiamo avere domande dirette che chiedono di modificare o inserire elementi della L2, identificati con terminologia metalinguistica. Negli esempi 3.11, 3.12 e 3.13 vediamo questi tre tipi di spiegazione metalinguistica:

Esempio 3.11 (indizi metalinguistici da Nassaji, Fotos 2011, 77)

S: I see him in the office yesterday.
I: you need a past tense.
S: mmmh... I... I seed? Uh... saw, maybe?

Esempio 3.12 (spiegazione della forma da usare, da Rastelli 2009, 55)

S: ieri ho andato a casa presto.
I: non ho andato, il verbo andare al passato prossimo vuole l'ausiliare essere, si dice *sono andato*.

Esempio 3.13 (domanda di modifica metalinguistica, da esperienza di chi scrive)

S1: io pensavo che Totti era un giocatore di Fiorentina... scusate ma capisco calcio poco, eh...

I: non importa, S1, va bene così...

S2: ma però non puoi dire che va bene... Totti è capitano di Roma!

I: sì sì, S2, certo! Però, aspettate un attimo. S1 ha detto "pensavo che Totti era", ma questa frase va corretta. Prova a cambiare questo imperfetto indicativo con un congiuntivo imperfetto, eh... ti ricordi come si fa, il congiuntivo imperfetto?

S1: eeh... no... non so.

I: ricordi che lo avevamo guardato lunedì? Sul libro, nell'unità sulle persone misteriose...

La spiegazione metalinguistica è una tecnica di trattamento dell'errore frequentemente usata, soprattutto in quei momenti della lezione (o del corso) in cui ci si è concentrati particolarmente su una forma della L2. È un intervento molto chiaro e rassicurante, ma al tempo stesso molto deleterio per la comunicazione, che viene inevitabilmente bloccata; ciò può portare a insicurezze negli apprendenti, che sovente sentono come eccessivamente sanzionatoria un'intrusione forte nei loro tentativi di produrre L2 e possono diventare così restii a esprimersi liberamente durante le lezioni (cf. discussione in Grassi 2018b, 44, sul bilanciamento fra appropriatezza comunicativa e sanzionamento correttivo).

3.3.5 *Language-related episodes*

L'ultima opportunità di FonF che presentiamo in questo paragrafo sono i *Language-related Episodes* (LREs), ovvero porzioni di discussioni orientate al significato in cui gli interattanti focalizzano brevemente una forma linguistica, discutendone proprietà e/o funzioni. Come già visto per le altre opportunità di FonF, la forma oggetto di focalizzazione appare in qualche modo problematica o semplicemente 'strana' per uno degli interlocutori. Gli LREs avvengono sia nella comunicazione quotidiana sia durante il lavoro di classe, pur con delle differenze: in quest'ultimo contesto, gli interattanti sono maggiormente focalizzati sulle forme linguistiche e sulla correttezza, e dunque gli LREs hanno, di norma, natura maggiormente metalinguistica e collaborativa, proprio perché gli studenti cercano insieme soluzioni ai problemi linguistici che via via si manifestano (Loewen, Sato 2018); nella comunicazione quotidiana, invece, gli LREs sono meno frequenti e con focalizzazioni della forma di norma al solo livello epilinguistico. Ne vediamo due esempi: in 3.14 vediamo un episodio di

LREs avvenuto in una classe di lingua, in 3.15 vediamo un episodio di LREs avvenuto durante un colloquio informale:

Episodio 3.14 (tratto da Galetto 2024)

S1: la gallina di baba ha fatto due uova, in questo caso non ha messo proprio l'articolo. È come se ha fatto... non so come spiegarlo.

I: è interessantissimo quello che stai dicendo.

S: cioè, al posto di dire la galli... ehm, di baba per esempio, ha messo babei.

I: ah... all'interno della parola, quindi! Ed è vero, al posto di dire baba ha detto babei. E tu dici che questo... cioè, spiegaci un po'.

S1: è come se l'articolo fosse nella parola.

I: è come se l'articolo fosse nella parola. Solo l'articolo?

S1: no.

S2: no, la preposizione semplice 'di' che è nella parola baba.

I: la preposizione di. Vuoi dire di baba, giusto?

B2: sì.

I: quindi non è un articolo... però magari c'è anche l'articolo dentro. E se ci fosse la preposizione e l'articolo che cosa sarebbe?

Più studenti insieme: una preposizione articolata!

Episodio 3.15 (su un treno per Napoli, conversazione fra due amici parlanti due varietà di italiano diverse)

P: e dunque poi, cosa hai fatto il pomeriggio? La mattina in sala [operatoria, nda] e poi libero, vero?

D: sì, fortunatamente... devo dire di sì, la mattina sala, solo un paziente e poi sono tornato a casa... sai com'è, eh, dovevo sbrigare dei servizi... e poi sai... la giornata è un morso, come si dice da noi.

P: come si dice? Un morso?

D: sì, si dice la giornata è un morso, naturalmente in dialetto... significa che...

P: che il tempo vola, che passa in fretta, no?

D: sì, significa quello... un morso, fai in fretta a farlo, no?

P: eh già, già... quindi dopo, insomma... hai avuto poco tempo per te...

L'episodio 1 è avvenuto durante un laboratorio di *Eveil aux Languages* tenuto all'interno del progetto Noi e le nostre lingue, promosso dal comune e dall'Università degli Studi di Torino (Andorno, Sordella 2020, vedi § 3.5.2). In questo caso gli studenti, iscritti al primo anno della scuola secondaria di primo grado, stanno esplorando alcune proprietà del rumeno partendo da uno stimolo audiovisivo. Nel frammento discorsivo qui riportato, notiamo come la conversazione fluisca spontaneamente attorno al suffisso *-ei*, che esprime il caso genitivo marcato su un sostantivo femminile singolare. Cooperativamente gli studenti,

con l'aiuto dell'insegnante, esplorano induttivamente questo tratto della grammatica del rumeno, tratto che, proprio per la sua insolita posizione finale nella parola, ha sollecitato un maggior focus attentivo da parte del gruppo classe. Nell'esempio 2, invece, due parlanti di due diverse varietà di italiano condividono un LREs su un'espressione insolita usata da un interattante, e la focalizzano brevemente, spiegandosi l'un l'altro l'origine e l'uso.

Gli LREs sono momenti molto preziosi perché, da un lato, nascono spesso da una focalizzazione spontanea della forma, che ne aiuta la comprensione e la memorizzazione e, dall'altro lato, producono molta conversazione spontanea e realmente volta a risolvere un problema, favorendo un fluire comunicativo molto utile per l'acquisizione, tipico di quanto abbiamo visto in 3.2 per il *Focus on Meaning* (Loewen 2014, 66-7). Bisogna però considerare che 1) la maggior parte degli LREs che si registrano durante le lezioni di lingua hanno come focus primario il lessico e non la grammatica (Williams 2001) e che 2) gli LREs vanno incoraggiati e sostenuti dall'insegnante, come abbiamo visto fare nell'esempio numero uno di questo paragrafo: stimolarne l'attuazione e accoglierli nella lezione è un ottimo modo per favorire una focalizzazione linguistica spontanea e attiva.

3.4 Sintesi del *Focus on Form*

La disamina delle opportunità di apprendimento che abbiamo raccolto sotto l'etichetta di *Focus on Form*, la cui caratteristica è di favorire l'apprendimento della L2 tramite focalizzazioni linguistiche leggere, poco intrusive nell'attività comunicativa e raramente correlate a spiegazioni metalinguistiche, rivela che il FonF è una risorsa pedagogica molto vicina a quello che accade nelle interazioni quotidiane, in cui gli scambi fra gli interattanti non hanno finalità didattiche. Estrapolare dialogicamente una forma problematica dal contesto in cui essa si è manifestata, mettere una breve distanza fra l'uso inconsapevole della lingua e un suo tratto di difficile comprensione o irrobustire percettivamente una porzione del discorso per far sì che questo venga meglio compreso sono tutte opzioni che la pedagogia ha 'preso in prestito' dalla normale attività dialogica. In alcuni casi, certo, le tecniche di FonF assumono connotati pedagogici più spiccati - come nel caso di alcuni modi di trattare l'errore -, ma in generale possiamo dire che portare il FonF nella classe di lingua significa usare mosse dialogiche o di rinforzo percettivo che pertengono anche ai contesti di apprendimento informale o alla semplice conversazione quotidiana. Come abbiamo visto nel cap. 2, infatti, focalizzare la forma è una necessità in un qualche modo naturale, soprattutto quando a interagire sono parlanti con competenze asimmetriche. Per questo, una caratteristica pedagogicamente molto interessante del

FonF, già messa in luce nel § 3.3, è la sua trasversalità ad attività di altro tipo: il FonF può accadere durante attività di puro FonM, come una discussione libera, o durante attività di massima focalizzazione sulla forma, come durante la correzione di esercizi grammaticali.

Del buon effetto del FonF sull'acquisizione abbiamo già avuto modo di dire in 3.2. È però importante ricordare che non sempre il FonF riesce ad attivare il *noticing*: buona parte delle tecniche di FonF lavora sull'attenzione selettiva e non sulla memoria di lavoro, che è l'altro meccanismo cognitivo implicato nel *noticing* (vedi § 1.5). In uno studio sull'efficacia del *Textual Enhancement* nel favorire l'apprendimento di alcuni tratti asimmetrici fra spagnolo e italiano, per esempio, Della Putta (2019) ha rilevato un effetto di questa tecnica di FonF solo sull'attenzione selettiva e non sulla memoria degli apprendenti, che prestavano maggiore attenzione ai tratti oggetto di potenziamento percettivo senza però averli imparati meglio. Ecco perché la raccomandazione pedagogica è di accostare al FonF anche momenti di FonFs (cf. Ellis 2014): i primi aiutano la focalizzazione delle forme durante il loro funzionamento contestuale, mantenendone il legame con le necessità comunicative degli apprendenti; i secondi dirigono deliberatamente l'attenzione selettiva degli apprendenti su una forma, isolandola e rendendola oggetto di studio. Di norma, dopo vari episodi di FonF si giunge al FonFs: gli apprendenti si accorgono dell'esistenza di forme non o solo parzialmente conosciute e iniziano a interrogarsi sulle loro proprietà; quando è stato raggiunto questo livello di attenzione selettiva, il FonFs è un'opzione adeguata per stabilizzare la conoscenza, dare informazioni (meta)linguistiche ai discenti ed esercitare la memoria (anche) tramite esercizi di manipolazione linguistica esplicita.

3.5 Focus on Forms

Le scelte e le proposte pedagogiche che categorizziamo come di FonFs sono caratterizzate da un alto livello di intrusività comunicativa e dalla tendenziale esclusiva appartenenza a contesti formali di apprendimento.

Il polo più esplicito dell'insegnamento linguistico prevede, infatti, una forte – se non totale – ‘oggettivizzazione’ delle proprietà e delle caratteristiche dei vari livelli di significato di una L2, in particolar modo della sua grammatica; durante i momenti didattici di *FonFs*, la L2 perde il suo valore primario di mezzo comunicativo e diventa oggetto di analisi, di spiegazione e di esercizio. A livello cognitivo, l'insegnante direziona esplicitamente l'attenzione selettiva degli apprendenti sulle forme al centro di interesse della lezione e ne richiede la rielaborazione conscia delle regole che le governano; la memorizzazione viene sovente aiutata tramite esercizi di manipolazione

meccanica come i *pattern drills*, mentre il contesto testuale e socio-pragmatico in cui tali forme sono collocate può ricevere scarsa attenzione. Loewen (2014, 85) definisce così il *FonFs* chiamato dall'autore, in questo frammento di testo, «explicit instruction»:

explicit instruction occurs when the primary goal of a lesson or activity involves overtly drawing learners' attention to linguistic features, in this case morphosyntactic rules and patterns. In addition, in many instances the presentation of rules is accompanied by the provision of examples of said rules, often in ways that are decontextualized and devoid of larger semantic content. Furthermore, explicit instruction often involves the use of metalinguistic terminology.

Seguendo quanto proposto da Housen e Pierrard (2005, 238) e quanto già esposto nel § 2.3.3, possiamo qui riassumere il modo in cui la forma linguistica, in particolar modo quella grammaticale, viene trattata quando gli insegnanti attuano il *FonFs*:

- a. le forme linguistiche oggetto di *FonFs* sono di norma presentate in un breve contesto frasale;
- b. se le forme oggetto di *FonFs* compaiono in un testo, esse vengono isolate ed estrapolate dal testo; questo può avvenire o per focalizzazione spontanea degli studenti o per focalizzazione indotta dal docente;
- c. le forme estrapolate diventano oggetto di attenzione esplicita da parte del docente, che le rende tema (di una parte) della lezione;
- d. agli apprendenti viene chiesto di compiere un qualche tipo di sforzo mentale sulle forme isolate e spiegate; alcune volte questo sforzo è puramente mnemonico, altre volte è di tipo rielaborativo o esplorativo;
- e. gli apprendenti ottengono, o tramite spiegazione diretta o tramite un lavoro analitico corale, una spiegazione epilinguistica o, più spesso, metalinguistica sul funzionamento delle forme;
- f. agli apprendenti può essere richiesto di compiere qualche operazione sulle forme oggetto di *FonFs*: esercizi espliciti, memorizzazioni, test, ripetizioni corali etc.
- g. la lezione (o il momento di lezione) attuata tramite il *FonFs* può avere natura direttiva o dialogica; in quest'ultimo caso, il dialogo verte sulle forme linguistiche tematizzate.

Da queste caratteristiche appare evidente che un corso attuato solamente tramite scelte pedagogiche di *FonFs* assomiglia molto a quello che da molti viene descritto come un insegnamento linguistico 'tradizionale' o 'scolastico' che, di norma: 1) non considera adeguatamente le necessità comunicative e i meccanismi di apprendimento degli

studenti; 2) propone modelli di lingua lontani dalla realtà esperita o esperibile da chi apprende; 3) non armonizza l'insegnamento con le dinamiche di acquisizione di una L2 (vedi § 2.3.3). Sebbene tale tipo di insegnamento si discosti molto dai principi cardine di una moderna glottodidattica (vedi § 2.3.2), esso è in realtà ancora oggi molto in voga in tanti contesti educativi, in Italia (Andorno 2018; Balboni 2008a; Balboni, Daloiso 2009; Nuzzo, Grassi 2016, 99 ss.) come in altri Paesi d'Europa (Kabel et al. 2022; Boivin 2018).³²

Una visione più attuale dell'educazione linguistica si discosta da modelli pedagogici caratterizzati dall'esclusivo ricorso al FonFs e propone un uso integrato delle tecniche di focalizzazione sulla forma più esplicite e intrusive. Abbiamo per esempio già visto nel § 3.2.1 che il FonFs si accomoda bene in una metodologia a forte spinta comunicativa come il *Task based/supported language teaching*; inoltre, momenti di FonFs si possono avere durante il trattamento degli errori, o possono nascere spontaneamente dai cosiddetti *Language-related episodes* (§ 3.3.5).

Un altro punto da tenere in considerazione è il modo in cui il FonFs viene attuato: vi sono infatti procedure pedagogiche che, nel rendere la L2 oggetto esplicito di studio, sollecitano maggiormente l'agentività dell'apprendente, attivano con più efficacia la cognizione e le conoscenze pregresse di chi studia e non disgiungono completamente l'analisi linguistica dalla comunicazione; altre prassi, invece, vedono gli studenti come agenti passivi del loro apprendimento, stimolando meno l'esplorazione dei meccanismi linguistici che sottostanno alle forme oggetto di studio, slegandole eccessivamente dalle loro funzioni semiotico/comunicative.

32 Lo Duca (2003, 143) descrive così il modello tradizionale di insegnamento della grammatica: «l'addestramento grammaticale degli allievi aveva infatti il suo fulcro proprio nel riconoscimento delle diverse categorie e sottocategorie di cui si compone la lingua, e nel riconoscimento delle diverse possibili combinazioni di tali categorie in strutture di varia complessità. È a questo insieme di pratiche grammaticali tradizionali - comunemente designate come analisi grammaticale, analisi logica e analisi del periodo - che ci si riferisce di solito quando si usa l'espressione di modello tradizionale». Se l'«aveva» del passo di Lo Duca possa essere sostituito con un presente indicativo è attualmente oggetto di dibattito e ricerca scientifica: cosa sia cambiato dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975) nelle prassi degli insegnanti e dell'editoria linguistica scolastica è tema di ampie riflessioni. Le ricerche più attuali non riportano gli sperati cambiamenti radicali delle prassi didattiche e della conoscenza teorica in merito alla natura e al funzionamento delle lingue (cf., per esempio, le ampie riflessioni di Sobrero 2019). La scuola - e non solo quella italiana -, dunque, sembra rimanere tutt'oggi fortemente legata ad atteggiamenti pedagogici formalisti che fanno riferimento a categorie in alcuni casi obsolete e che considerano le lingue come oggetti di studio piuttosto che, *in primis*, come mezzi semiotici funzionali alla comunicazione (cf., in merito, D'Aguianno 2019, 15, 35 ss.; Pallotti et al. 2021, cap. 2; Colombo, Graffi 2017, capp. 1 e 5).

Sono molti i libri che presentano tecniche e strategie didattiche per portare in aula (anche) focalizzazioni molto esplicite;³³ vi rimandiamo il lettore per avere una panoramica ragionata e completa sulle tante possibilità di attuare il FonFs (e non solo, naturalmente). In questo paragrafo ci limiteremo a presentare alcune possibilità glottodidattiche che mettono al centro della riflessione la forma linguistica mantenendo, però, un qualche esplicito contatto con il mondo della comunicazione e attivando le risorse cognitive degli studenti.

3.5.1 L'unità didattica e l'unità di acquisizione

L'unità didattica (UD) è un modello di organizzazione di una o più lezioni entrato nel dibattito glottodidattico negli anni Sessanta del secolo scorso. Ogni UD è costituita da un nucleo matetico, chiamato unità di acquisizione, che è organizzato, seguendo i principi percettivo/cognitivi della *Gestalttheorie*, in tre momenti: Globalità-Analisi-Sintesi; l'unità di acquisizione, che può durare anche solo pochi minuti – può quindi essere un 'momento' di una lezione –, segue i principi percettivi e di organizzazione dell'informazione tipici della psicologia della *Gestalt*: alla percezione globale di un evento segue un'analisi puntuale delle sue componenti; infine, il nostro sistema cognitivo compie un'operazione di sintesi, che accomoda le nuove informazioni nella mente del discente, permettendone l'acquisizione. L'unità di acquisizione è di norma inserita in una cornice comunicativo/tematica più ampia che è, appunto l'UD, che prevede una fase di motivazione per portare gli studenti gradualmente 'in tema', seguita dalle tre fasi dell'unità di acquisizione e poi conclusa da una fase di verifica e valutazione. Ogni unità di acquisizione è ancorata a un testo, che presenta il fenomeno linguistico oggetto di FonFs; la fase di analisi avviene, di solito, in maniera induttiva: gli studenti sono spinti a esplorare il testo nelle sue funzioni e nelle sue forme per estrapolare attivamente ciò che è da focalizzare in quella lezione; nella fase della sintesi gli apprendenti reimpiegano in maniera libera e contestualizzata le forme linguistiche che hanno ricostruito e scoperto nella fase precedente. In seguito alla rete di unità di acquisizione c'è la fase di verifica e di valutazione di quanto appreso. Infine, fra una UD e l'altra è consigliabile inserire le cosiddette «attività supplementari» (Balboni 2012, 104), ovvero proposte di «decondizionamento dalla logica input→acquisizione» (Balboni 2019, 70) del discente; in quest'ultima fase vengono proposte attività a forte FonM, quali la lettura di testi, la fruizione di materiali audio/video e/o di generale comunicazione libera.

33 Cf., per esempio, Balboni 2008b; Torresan 2022; Danesi et al. 2018.

Esemplifichiamo la struttura dell'UD:

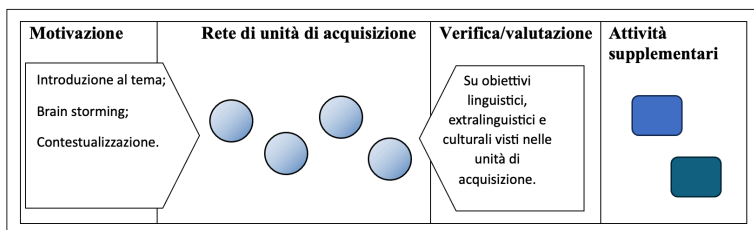


Figura 4 Il modello dell'Unità Didattica (tratta e adattata da Balboni 2015, 155)

L'UD permette di integrare efficacemente il FonFs con la comunicazione e la testualità, e spinge i discenti a scoprire attivamente le regole, sostenendo dinamiche motivazionali importanti, quali il piacere della scoperta. Inoltre, nell'UD convivono le tre diverse focalizzazioni della forma: nella fase di motivazione, così come in quella delle attività supplementari, riveniamo sovente il *Focus on Meaning* sotto forma di discussione libera o di fruizione di testi audio/video, mentre nella fase di scoperta della grammatica e del suo riuso sono gli interventi di FonF a sostenere l'attività degli studenti che possono, per esempio, essere facilitati nell'induzione della regola tramite la manipolazione percettiva dell'input testuale (vedi § 3.3.3). L'UD è, dunque, un modello organizzativo che sostiene il FonFs ma che non ignora le altre tipologie di focalizzazione: è dunque in linea con le moderne indicazioni pedagogiche che raccomandano la focalizzazione mista (vedi § 3.1). In conclusione, è opportuno notare che nelle prassi didattiche anche più recenti, l'unità di acquisizione può avere anche la struttura Presentazione, Pratica e Produzione (PPP, vedi § 2.3.2), di norma più meccanica, meno coinvolgente e a focus più ristretto – esclusivamente linguistico – dell'unità di acquisizione gestaltica vista poco sopra. Il PPP può, però, assumere forme diverse e in alcuni casi può favorire maggiormente l'ancoraggio comunicativo e testuale delle forme che prende in analisi: un lavoro di pratica basato su testi con finalità comunicative reali e una fase di produzione davvero libera (che stimoli, per esempio, una reale comunicazione di classe) può portare a risultati di apprendimento migliori rispetto alle prime, ortodosse operativizzazioni di questo tipo di unità di apprendimento (cf. discussione in Nassaji, Fotos 2011, 5-6).

3.5.2 Laboratori di *Éveil aux langues*

L'*Éveil aux langues* (risveglio alle lingue, in italiano; *Awakening to languages*, in inglese, cf. Andorno, Sordella 2019, 8) è uno dei quattro approcci plurali descritti dal *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP),³⁴ documento pubblicato per la prima volta nel 2012 sotto gli auspici del Consiglio d'Europa (Candelier et al. 2012). Visto da molti come una naturale evoluzione del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, il CARAP suggerisce a insegnanti e *policy makers* modi concreti per attuare una didattica plurilingue, fornendo sia spunti metodologici sia strumenti osservativo/valutativi, come una serie di descrittori epistemici che possono poi essere trasformati in prassi didattiche concrete (Cognini 2020, 74 ss.). L'obiettivo di fondo è quello di implementare, nelle istituzioni formative europee, una didattica plurale, che si oppone al tradizionale paradigma monolinguitico: valorizzare il plurilinguismo, diffonderne la conoscenza dei vantaggi socio/cognitivi, mettere in gioco tutte le lingue del repertorio delle classi e favorire una maggiore consapevolezza linguistica sono, nella società multiculturale odierna, obiettivi irrinunciabili. Gli approcci plurali possono essere dunque definiti come:

attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali. [...] Gli approcci plurali si oppongono agli approcci che possiamo definire 'singolari' nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture. (Candelier et al. 2012)

Le attività didattiche suggerite dal CARAP sono caratterizzate da diverse intensità di focalizzazione sulla forma: se l'Intercomprensione fra lingue affini e l'Approccio interculturale tendono a essere a bassa focalizzazione, la Didattica integrata delle lingue e l'*Éveil aux langues* mettono invece maggiormente al centro della didassi le forme linguistiche e le loro funzioni, e tendono a trattarle esplicitamente.

È in particolar modo l'*Éveil aux langues* a presentarsi come una metodologia fortemente orientata verso il FonFs: il suo scopo primario è di «mettere in gioco codici linguistici diversi con l'obiettivo di far riflettere gli alunni su che cosa siano le lingue e il linguaggio» (Correggia 2024, 34), con l'obiettivo finale di aiutare lo sviluppo di una certa sensibilità metalinguistica nei discenti, oltre che di legittimare e

³⁴ <https://carap.ecml.at/>.

valorizzare il patrimonio culturale che le lingue rappresentano in sé, indipendentemente dal loro prestigio sociale (Andorno, Sordella 2020).

Una delle operativizzazioni maggiormente documentate e conosciuta dell'*Éveil aux langues* in Italia è il progetto Noi e le nostre lingue, nato nel 2015 da una collaborazione fra il Comune e l'Università di Torino. Ideato e coordinato da Cecilia Andorno e Silvia Sordella, Noi e le nostre lingue lavora con scuole primarie e secondarie di primo grado a cui propone laboratori di scoperta linguistica di 20 ore ciascuno in cui vengono attivamente tematizzate caratteristiche peculiari di lingue non studiate a scuola.

La metodologia di fondo dei laboratori è quella attivista e induttiva: gli alunni vengono coinvolti in attività euristiche di analisi di fatti linguistici – siano essi morfosintattici, lessicali o ortografici – a partire da testi compiuti (canzoni, video, scritti etc.); i tratti linguistici oggetto di studio vengono focalizzati e scrutinati analiticamente grazie all'aiuto dei conduttori dei laboratori. Per promuovere la motivazione e il coinvolgimento, e anche per aderire a un modello linguistico più reale, i testi da cui l'attività euristica muove sono presentati agli allievi da parlanti madrelingua, chiamati 'testimoni di lingua'; queste persone, oltre a essere la fonte primaria di input, aiutano anche gli studenti nell'analisi linguistica. In un primo momento, i testi proposti vengono esplorati e decodificati, promuovendo, tramite attività di *Focus on Form*, l'isolamento del fenomeno linguistico oggetto di analisi: si propongono attività di ascolto e/o lettura selettivi, di identificazione e focalizzazione del tratto linguistico oggetto di analisi e di una sua breve appropriazione tramite attività mnemoniche o dialogiche. Vediamo qui un estratto di una lezione (esempio 3.16, tratto da Andorno, Sordella 2020, 336), in cui la lingua portata in classe è il persiano; la testimone di lingua (Tes, nel dialogo) sta aiutando gli allievi a isolare, usando diverse modalità interattive, una parola da lei usata in un breve racconto propedeutico all'ascolto selettivo di un testo:

Esempio 3.16 (da Andorno, Sordella 2020, 336)

Tes: allora (..) re si dice (.) [pɒde'ʃɑ]

St (tutti): pa:descià:

Tes: non ho sentito.

St (tutti): pa:descià:

Tes: pa:descià:

St1: pa:descià:

Tes: non sento. pa:descià: (passa tra i bambini e fa ripetere uno a uno, mostrando la forma arrotondata della bocca quando pronuncia la vocale [ɒ])

St (tutti): pa:descià:

Tes: bravissimi! siete stati bravi perché è la prima volta che sentite questa parola, no?
St (tutti): certo!

Una volta focalizzato ciò che interessa, si apre una seconda fase in cui, induttivamente, gli allievi sono invitati a riflettere sul funzionamento e sulle proprietà del tratto in oggetto, facendo poi confronti con le proprietà di altre lingue conosciute e verbalizzando ciò che hanno scoperto. Nel seguente frammento (esempio 3.17), possiamo apprezzare come la testimone di lingua e il conduttore del laboratorio (Con, nel dialogo) stimolano e guidano il ragionamento su un aspetto morfologico della lingua persiana, la formazione del plurale (Andorno, Sordella 2020, 341):

Esempio 3.17

St1: ha detto una parola (.) dio
St2: sì, è vero. khodà
Tes: khodà vuol dire dio, però io non ho detto – ho detto-
St 1: stavi dicendo-
Tes: qual è la parola in persiano?
St 1: khodà
St 2: khodà
Tes: khodà a vuol dire dio. però io ho detto (.) khodayan
Con: avete capito?
Tes: se khodà a vuol dire dio-
Con: khodayan che cosa vorrà dire secondo voi?
Con: che è quasi simile
Con: khodà (disegna uno spazio nell'aria) khodayan (disegna un altro spazio a fianco)
St 1: tantissimi dii
Con: bravissima!
St 2: ma lo volevo dire-
Con: quindi, come si dice? qual è il plurale di dio?
St 1: dii
St 3: dii
St 4: khodà – y-
St 2: khodayà, khodayà
St 3: dei

La discussione è completamente incentrata sul fenomeno linguistico oggetto di analisi e, tramite un *Language-related episode* (vedi § 3.3.5) molto esplicito, in cui compare il termine metalinguistico 'plurale', gli allievi sono invitati a scoprire come si forma il plurale in persiano. In seguito (esempio 3.18), viene ulteriormente focalizzato esplicitamente il suffisso *-(y)an* che, appunto, serve per formare il

plurale. In questo caso, il FonFs si intensifica: al centro della discussione (di cui riportiamo un estratto, cf. Andorno, Sordella 2020, 342) vi è ormai solo *-(y)an*, che a questo punto viene totalmente isolato e che diventa oggetto di analisi metalinguistica, anche grazie alle conoscenze pregresse degli studenti:

Esempio 3.18

Con: ok, quindi abbiamo – vedete, abbiamo (.) due parole che si assomigliano, però dove cambia qualcosa. Cosa cambia?

St1: il numero

Con: il numero!

St 3: cambia il significato. perché khodà vuol dire-

Tt1: il dio

Con: il dio – un dio. mentre l'altra parola, che è quella che ha detto nella – nella storia adesso Ladan – ³⁵ è khodayan

Tes: allora cosa la fa diventare plurale?

St1: yan

St2: yan

Tes: in pratica (evidenzia col gesso alla lavagna) an. però perché mettiamo questa [j]? anche in italiano esiste una cosa del genere. perché?

St1: perché è – apostrofo – è come l'apostrofo

St2: è un plurale

Con: quasi. vedete che ((mostra la scritta alla lavagna)) cosa – cosa ci sono qua? c'è – questa qua che lettera è?

Con: e questa?

St1: e si riesce a pronunciare due [a] vicine?

Con: esatto

St2: è una doppia che non va bene!

Tes: in persiano (.) siccome due vocali non possono andare vicine, mettiamo una y [indica la lettera alla lavagna] in mezzo. allora la marca di plurale è? cosa è che fa diventare plurale la parola? Esatto. Cambia il significato.

St1: an

St2: an

I laboratori di Noi e le nostre lingue propongono un approccio esplicito alla grammatica ma, come abbiamo visto, lo fanno favorendo l'esplorazione attiva delle proprietà di una o più lingue sconosciute, spingendo gli allievi a essere costruttori attivi della propria conoscenza linguistica, più che a riceverla passivamente. Un siffatto modo di attuare il FonFs favorisce il dialogo, solletica momenti di FonF

35 Ladan è il nome della testimone di lingua iraniana coinvolta nella lezione.

e lega la grammatica focalizzata al suo funzionamento all'interno di un testo compiuto. Si tratta, quindi, di un modo molto efficace per analizzare formalmente le proprietà di una lingua, indipendentemente dalla cornice metodologica plurale in cui Noi e le nostre lingue si inserisce. Vari lavori sperimentali e osservativi (Andorno 2020; Lo Duca 2018) hanno in effetti restituito effetti positivi di un tale modo di operativizzare il FonFs, che diventa così sia occasione di analisi sia occasione di confronto attivo sulla lingua, stimolando il piacere della scoperta euristica e del sentirsi protagonisti della costruzione del proprio sapere.

3.5.3 Applicazioni della Linguistica cognitiva e dell'*Embodiment*

In anni recenti, i paradigmi teorici della Linguistica cognitiva (LC) e dell'*Embodiment* (EM) sono stati applicati alla didattica delle L2, e in particolar modo all'insegnamento della grammatica. In questo paragrafo prendiamo in esame alcune possibilità di attuare il FonFs tramite opzioni pedagogiche – non necessariamente innovative – che applicano programmaticamente alcuni assunti della LC e dell'EM.

La LC è costituita da diversi modelli teorici che condividono l'obiettivo di spiegare il funzionamento del linguaggio considerando un'abilità cognitiva integrata, dunque non scindibile dalla nostra esperienza fisica, mentale e culturale; l'apprendimento linguistico di L1 e L2, secondo questa prospettiva, ha natura *usage-based* (vedi §§ 1.1 e 2.2) e quindi dipende principalmente dall'esposizione all'input e dalla sua qualità. In particolare, e seguendo alcuni paradigmi della LC come la Grammatica delle Costruzioni (Goldberg 2003) o la Grammatica Cognitiva (Langacker 1988), una lingua sarebbe costituita essenzialmente da costruzioni simboliche non-arbitrarie, ovvero da associazioni di forme e significati la cui esistenza è motivata da meccanismi cognitivi generali di natura percettiva e categorizzativa (come le metafore concettuali) che sono, in ultima analisi, costituiti e modellati dall'esperienza corporea e sociale dell'individuo (Buccino, Mezzadri 2015). La dimensione corporea nell'apprendimento, anche di concetti astratti, è l'oggetto di indagine dell'EM, che postula che i processi cognitivi di alto ordine, come il pensiero e la costruzione di significati, dipendano dagli stessi circuiti neurali coinvolti nella percezione e nell'adattamento all'ambiente in cui l'essere umano agisce (Barsalou 2008). L'attività della nostra mente si fonderebbe dunque sull'esperienza corporea, e anche i concetti astratti verrebbero mappati all'interno del nostro sistema sensomotorio, classicamente considerato alieno all'attività cognitiva dell'essere umano (Gallese, Lakoff 2005). Secondo l'EM, per esempio, i concetti linguistici sono rappresentati nel cervello grazie a substrati neurali parzialmente

sovrapposti a quelli attivati per mettere in atto e sperimentare l'azione a cui una parola o un'azione si riferisce (Kemmerer 2014; Della Putta 2018).

Le prassi didattiche ispirate dalla LC e dall'EM si collocano saldamente all'interno del FonFs: esse mirano, infatti, a favorire il riconoscimento, la comprensione e l'interiorizzazione dei meccanismi cognitivi che motivano il comportamento degli aspetti morfosintattici analizzati, spingendo i discenti a notare, a esperire concretamente tramite il movimento o la percezione sensoriale, a generalizzare e a riutilizzare quelle date costruzioni linguistiche (Daloiso 2018). Il lavoro linguistico proposto agli studenti mira a far comprendere i meccanismi grammaticali tramite l'attivazione e/o la rappresentazione corporea: il mimo, il movimento, la gestualità, la spazialità ma anche il ritratto grafico di una relazione spaziale o di un movimento aiutano gli apprendenti a concepire più efficacemente il funzionamento di alcune aree della grammatica e a memorizzarlo più efficacemente grazie alla memoria visiva e corporea (Holme 2012; Macedonia 2019).

I temi grammaticali più frequentemente trattati tramite tali accorgimenti sono le preposizioni, i verbi di movimento, le perifrasi composte da verbi di movimento o di stato e l'alternanza aspettuale (per una panoramica, cf. Della Putta, Suñer 2023).

Per esemplificare il modo di operativizzare il FonFs grazie a LC e EC, presentiamo qui di seguito uno studio sulla didattica dei verbi di moto russi a studenti italofofoni. La ricerca (Comisso, Della Putta 2023) ha valutato empiricamente l'efficacia differenziale del FonFs attuato tramite LC e EM rispetto al FonFs attuato tramite il più classico schema PPP (vedi § 3.5.1). L'oggetto di focalizzazione era il sistema dei verbi di moto russi, che consiste in quattordici coppie di verbi ciascuna delle quali indicante un movimento preciso; tali verbi possiedono caratteristiche e proprietà uniche tali da rendere indispensabile la loro distinzione non solo rispetto al sistema verbale nel suo complesso, ma anche rispetto agli altri verbi che denotano un movimento (Janda 2006). L'alta complessità acquisizionale dei verbi di moto russi è ben nota e descritta in letteratura (cf. Hasko 2009), ed è motivata principalmente da tre fattori: 1) da un punto di vista semantico, essi devono codificare la definitezza o l'indefinitezza del movimento, variando così la loro forma sulla base di come è concettualizzata l'azione descritta; 2) sono verbi ad aspetto imperfettivo, ma possono assumere l'aspetto perfettivo a seconda del prefisso direzionale a cui vengono agglutinati; 3) l'agglutinamento dei prefissi direzionali (come *в-*, 'movimento in entrata' e *вы-*, 'movimento in uscita') ne muta anche il significato e non solo la forma.

L'intervento pedagogico sperimentale, basato su LC ed EM, è durato 90 minuti suddivisi in due lezioni di 45 minuti l'una, tenute a distanza di pochi giorni. Nella prima lezione sono state usate due presentazioni PowerPoint animate: la prima riguardava la semantica dei

prefissi direzionali e la seconda trattava l'opposizione aspettuale dei verbi di moto prefissati. I cinque prefissi considerati nell'intervento sono stati presentati induttivamente grazie a una serie di esempi graduati, frasi o brevi testi da cui i discenti dovevano inferire il significato del prefisso, anche tramite discussioni corali. Sono state poi presentate, sempre tramite il PowerPoint, cinque frasi contenenti le cinque coppie di verbi di moto oggetto di studio, preceduti dal prefisso in precedenza analizzato; queste frasi sono apparse sullo schermo una alla volta insieme alla rappresentazione grafica animata della scena descritta. Solo in un secondo momento si è proposta una diapositiva riassuntiva che esplicitava le caratteristiche del prefisso considerato, anche in questo caso attraverso l'utilizzo di diagrammi in movimento. In tal modo, tramite il canale visuo-spaziale da un lato è stato possibile rappresentare in maniera chiara ed esplicita il *path of motion*, la direzione del movimento espressa dal prefisso; dall'altro lato, sono state sfruttate le animazioni per esplicitare il particolare *construal* che può essere dato ad una scena, ovvero i diversi modi che il russo ha di visualizzare e costruire linguisticamente diversi atti motori, tutti formati dallo stesso verbo di moto modificato, però, nella sua semantica e nel suo aspetto dalla presenza di un prefisso direzionale.

La seguente immagine [fig. 5] riporta come esempio la rappresentazione del prefisso *в-*, indicante un movimento di entrata:

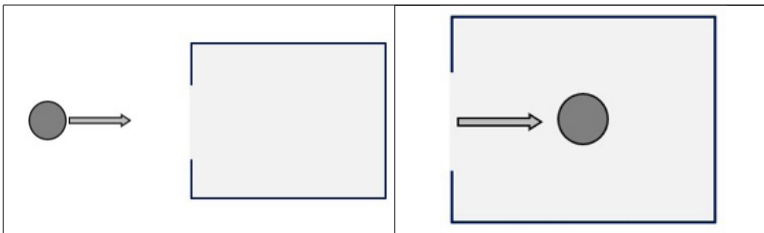


Figura 5 Rappresentazione del prefisso russo *в-*, indicante un movimento di entrata

L'animazione parte dalla raffigurazione proposta nella prima immagine e termina nella configurazione rappresentata nella seconda.

Riportiamo in seguito due frasi con le rispettive immagini animate che ne illustrano le configurazioni di inizio e di fine. In questi casi viene evidenziato sia il prefisso direzionale sia la preposizione che segue il verbo, che concorre all'ulteriore specificazione del movimento espresso nella frase:

- Я **переехал** **к** другу (mi sono trasferito nella casa dell'amico): il focus dell'attenzione ricade nel luogo che viene raggiunto con lo spostamento, luogo che essendo più saliente è stato segnalato in nero [fig. 6]:

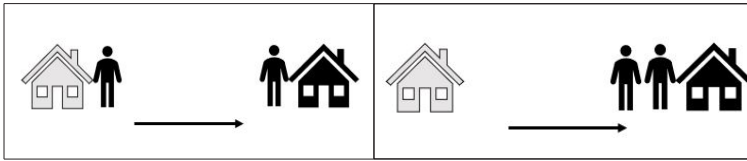


Figura 6 Rappresentazione di Я **переехал** к другу (mi sono trasferito nella casa dell'amico)

- Я **переехал** **от** друга к подруге (mi sono trasferito dalla casa dell'amico alla casa dell'amica): in questo caso è il luogo che viene lasciato quello che ha maggiore salienza e l'uso di colori diversi serve per rendere più esplicita questa differenza [fig. 7]:



Figura 7 Rappresentazione di Я **переехал** **от** друга к подруге (mi sono trasferito dalla casa dell'amico alla casa dell'amica)

Nei secondi 45 minuti di trattamento, dopo una prima fase di recupero delle informazioni presentate ed esercitate nel primo incontro, sono stati proposti esercizi di natura ludica basati sul *Total Physical Response* (Asher, Price 1967). Agli studenti sono stati distribuiti cinque mazzi di carte su cui erano scritti, rispettivamente: 1) i cinque prefissi direzionali considerati; 2) le cinque coppie di verbi di moto trattati precedentemente coniugati alla prima persona singolare del passato definito, come я шёл/шла (sono andato/ho camminato); 3) parole di luoghi molto comuni; 4) pronomi personali e/o interrogativi; 5) parole indicanti oggetti molto comuni. A ogni studente è stato chiesto di pescare le carte e di assemblarle, anche con l'aiuto dell'insegnante, in una frase che doveva essere mimata davanti al resto del gruppo; il significato doveva essere indovinato ed espresso in russo.

I risultati mostrano che un trattamento di FonFs basato sulla LC e sull'EC dà esiti di apprendimento migliori rispetto al trattamento basato sul PPP. Attuare un percorso induttivo di scoperta grammaticale, corredarlo a un'esemplificazione pittorica del funzionamento dei verbi di moto e dei prefissi a loro agglutinati e attivare il riuso di questi verbi tramite il movimento, la narrazione e il gioco ha probabilmente reso più facilmente memorizzabile e capibile questa categoria verbale, come testimoniato in alcune interviste dagli studenti che hanno preso parte alla sperimentazione. Chi ha invece studiato i verbi di moto nel gruppo con FonFs tramite PPP ha subito l'eccessivo uso metalinguistico, la memorizzazione passiva che pervadeva il

trattamento e la scarsa attivazione linguistico/cognitiva del lavoro di produzione, avvenuto sostanzialmente solo a livello frasale.

Attività di FonFs basate sull'EC sono state proposte, con molta soddisfazione di discenti e insegnanti, anche agli studenti neoarrivati che prendono parte ai laboratori di italiano L2 all'interno del progetto Italiano L2 a scuola, attuato nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di Torino (Della Putta, Sordella 2022a). Questi studenti, generalmente con un bassissimo livello di competenza dell'italiano, prendono parte a cicli di lezioni fondate sul *Task Supported Language Teaching* (vedi § 3.2.2); le focalizzazioni esplicite della forma, che arrivano a valle del lavoro sul compito di realtà, vengono proposte in maniera ludica e tattile e usano artefatti semplici quali puzzle, *flash cards* o dadi sillabici per rafforzare la lettoscrittura. Una delle risorse più utili per attuare il FonFs con gli studenti neoarrivati è il mazzo di carte per realizzare l'accordo di genere e numero nel sintagma nominale. Le immagini, i colori e i simboli rappresentati sulle carte sono facilmente identificabili anche dagli alunni con un basso grado di conoscenza dell'italiano scritto e della terminologia grammaticale. Un'attività prevede, per esempio, che i giocatori debbano riuscire a 'fare tris', abbinando una carta-nome a una carta-articolo e a una carta-aggettivo in modo da rispettare l'accordo di genere e numero, oltre che le proprietà semantiche della testa del sintagma. In Figura 3.8, vediamo come il genere grammaticale è connotato con i colori azzurro (maschile) o rosa (femminile), mentre il numero è visualizzato con un puntino (singolare) e con tanti puntini (plurale); l'uso di una diversa colorazione nelle parole scritte consente inoltre di focalizzare in modo induttivo il fatto che nella lingua italiana è il morfema grammaticale a fine parola a dare indicazioni di genere e numero.



Figura 8 Gioco di carte sul sintagma nominale

In conclusione, attuare il FonFs tramite i principi e le applicazioni della LC e dell'EC appare essere una possibilità pedagogica efficace, probabilmente migliore di altre possibilità più tradizionali. Come abbiamo visto nel § 3.5.2, il FonFs è tanto più foriero di apprendimento quanto più riesce a rendere gli studenti attivi scopritori dei meccanismi linguistici, anche tramite la collaborazione, il dialogo e l'attivazione corporea. Ne giova il coinvolgimento nel processo di comprensione dei meccanismi linguistici focalizzati, che possono essere fatti risalire a motivazioni funzionali comprensibili della lingua. Questo, come abbiamo visto nel § 1.5, favorisce la ritenzione mnemonica e, in ultima istanza, l'apprendimento.

3.6 Sintesi del *Focus on Forms*

Alternativamente privilegiato o denigrato dalla glottodidattica, il *Focus on Forms* si rivela, alla luce di quanto sin qui esposto, un'opzione pedagogica importante che, però, va sapientemente attuata e calibrata. Se possiamo essere ormai sicuri che basare un intero corso esclusivamente su attività di FonFs direttive e meccaniche non sia vantaggioso per gli studenti, appare però utile ricorrere con adeguata accortezza al FonFs per favorire la scoperta dei meccanismi della L2, per aiutare gli apprendenti a 'darsi ragione' del funzionamento e della complessità delle lingue e per sollecitare l'attivazione di meccanismi di monitor autocorrettivo delle loro produzioni linguistiche. Inoltre, soprattutto nel caso in cui gli studenti siano adulti e istruiti, una focalizzazione sulla forma esplicita e intrusiva è da loro attesa: è infatti difficile pensare a un corso di L2 senza alcuna spiegazione grammaticale o senza alcuna risposta esplicita alle domande degli allievi sul funzionamento della lingua che stanno studiando.

In generale, il Fonf sarebbe da proporre dopo che il gruppo classe è stato aiutato ad attuare (o ha attuato spontaneamente) il *Focus on Form* di una determinata forma linguistica: così facendo, gli apprendenti lavorerebbero esplicitamente su una forma che è già stata captata ed elaborata dal loro sistema cognitivo. Inoltre, proporre modalità attive ed euristiche verso i fenomeni oggetti di FonFs è un'opzione decisamente migliore di una monotona spiegazione frontale del funzionamento di un tratto della L2; quando si riescono a innescare, in classe, percorsi che attivano la cognizione del discente si aprono, sovente, anche possibilità di *Focus on Meaning* come, ad esempio, momenti di discussione libera e sinceramente sentita fra discenti e docenti sulle proprietà del tratto della L2 oggetto di FonFs. Infine, estrapolare da un testo e mantenere a esso legato il fenomeno di L2 oggetto di FonFs è un altro accorgimento utile, perché in questo modo, anche durante l'analisi metalinguistica, l'apprendente mantiene salda la possibilità di riportare la forma al suo contesto

d'uso, favorendo la scoperta della sua funzione semiotico/comunicativa e rendendo, così, più significativo l'apprendimento.

Integrare attività di FonFs a natura attiva, induttiva e contestualizzata in un corso di lingua che abbia come opzioni primarie il FonF e il FonM è una scelta pedagogica adeguata per favorire un sviluppo armonico della competenza linguistica in L2, nei suoi risvolti sia impliciti sia espliciti.